



Євдокимова Н. О. Пехота О. М., Дарманська І. М.,

Прасол Н. О.

УДК 378.147

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО- ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ



Миколаїв – 2025

УДК 378.147

Рекомендовано Вченою радою ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика» як е-видання для здобувачів вищої освіти освітньої програми «Початкова освіта» (протокол №1 від 28.08.2025 р.).

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Наталія САВІНОВА – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

Світлана ЯКИМЕНКО - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Катерина БІНИЦЬКА – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Ірина КАЗАНЖИ – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогічної освіти Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика.

АВТОРИ:

Наталя ЄВДОКИМОВА – доктор психологічних наук, професор, ректор, професор кафедри психології та педагогічної освіти ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика».

Олена ПЄХОТА – доктор педагогічних наук, професор, Заслужений діяч науки і техніки України, професор кафедри лайф менеджменту дорослої людини Український відкритий університет післядипломної освіти.

Ірина ДАРМАНСЬКА – доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету початкової освіти та філології, доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Надія ПРАСОЛ – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогічної освіти ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика».

Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання: монографія / Євдокимова Н. О. Пехота О. М., Дарманська І. М., Прасол Н. О. Миколаїв : МКУ імені Пилипа Орлика, 2025. 275 с.

У монографії висвітлено теоретико-методичні засади індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, схарактеризовано особливості індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розкрито організаційно-педагогічні умови впровадження індивідуалізації у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів. Особлива увага приділена опису тренінгової, проектної та коуч-технологіям професійної підготовки вчителів. Монографія адресована здобувачам спеціальності «Початкова освіта» методистам, науковцям, а також усім, хто цікавиться проблемами індивідуалізації професійної підготовки учителів початкових класів.

УДК 378.147

©МКУ імені Пилипа Орлика

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	17
1.1. Індивідуалізація професійної підготовки як психолого-педагогічна проблема: історико-логічний аналіз	17
1.2. Тренінгова технологія у підготовці педагогічних фахівців.....	41
1.3 Проєктна педагогічна технологія.....	46
1.4 Коуч-технологія в підготовці майбутнього вчителя.....	57
1.5 Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах упровадження кредитно-трансферної системи організації навчання.....	69
Висновки до першого розділу	95
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	100
2.1. Моніторинг стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів	100
2.2. Критерії, показники та рівні визначення рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів	123
2.3. Модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання.....	139
Висновки до другого розділу	147
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	151

3.1. Індивідуальний навчальний план студента як засіб планування індивідуальної траєкторії розвитку	151
3.2. Особистісно-орієнтований характер індивідуальних занять та індивідуальних завдань у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів	168
3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту	190
Висновки з третього розділу.....	213
ВИСНОВКИ.....	216
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	221
ДОДАТКИ	243

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВЗО –заклад вищої освіти

ECTS – Європейська кредитно-трансферна система

ІНП – індивідуальний навчальний план

ІЗ – індивідуальні завдання

ІНДЗ – індивідуальні науково-дослідні завдання

ОКХ – освітньо-кваліфікаційна характеристика

ОПП – освітньо-професійна програма

ВСТУП

Актуальність теми. Українське суспільство перебуває під впливом глобалізаційних процесів, стрімких змін умов життя, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського розвитку. Нові виклики вимагають модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини. Динамічні зміни в українському суспільстві вимагають модернізаційних перетворень відповідно до загальноцивілізаційних тенденцій розвитку вітчизняних освітніх систем. Освіта нині розглядається як сфера людинотворення, яка в цілісному вигляді формує не тільки професійні знання майбутнього фахівця, а й творить культурно розвинену особистість. Тому і модернізація вітчизняної підготовки вчителя потребує педагога як знаннєвої людини та творця, адаптації вимог його майбутньої професійної діяльності до європейських стандартів навчання, Болонської декларації.

Розвиток вищої педагогічної освіти України має багатовекторний характер, що сприяє створенню такої системи, яка дозволить вищим закладам освіти максимально реалізувати свій освітній потенціал у плані задоволення як вимог Європейської системи знань, так і адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для держави й суспільства.

Однією з найважливіших передумов входження України до єдиного європейського освітнього простору є реалізація системою вищої педагогічної освіти основних ідей Болонської декларації, а саме:

- 1) формування ставлення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу;
- 2) орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті й професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини;
- 3) реформування системи вищої освіти й професійної підготовки є

стратегічними для забезпечення якості фахівців;

- 4) продукування в процесі підготовки глибокої професійної компетентності, соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального й культурного розвитку.

Запровадження основних положень Болонської декларації у систему вищої освіти обумовило дослідження проблем підготовки вчителів в умовах європейської інтеграції В. П. Андрущенком, В. В. Грубінком, М. Б. Євтухом, М. З. Згуровським, І. А. Зязюном, В. Г. Кременем та іншими. Слід зауважити, що при цьому вказується на необхідність запровадження індивідуалізації у різних формах і на різних рівнях професійної підготовки майбутніх фахівців, в першу чергу це стосується індивідуальних навчальних планів, індивідуальних графіків навчання, індивідуальних занять, індивідуальних завдань.

У контексті глобалізаційних змін актуальною постає проблема професійної підготовки вчителів початкових класів в умовах ЕCTS з урахуванням індивідуалізації, яка передбачає подальше розроблення та використання особистісно-орієнтованих технологій навчання, створення індивідуальних програм розвитку особистості майбутнього вчителя. На нашу думку, саме така система сприяє розвитку індивідуальності майбутнього вчителя, підвищенню якості його професійної підготовки.

Стратегічні завдання та вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відображено в Законах України „Про освіту” (2017 р.), „Про вищу освіту” (2014 р.), Декларації про європейський простір для вищої освіти, наказах Міністерства освіти і науки України „Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України”, „Про затвердження концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір”, „Про затвердження програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України” (2004 р.), „Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу” (2005 р.), „Про невідкладні заходи щодо забезпечення

функціонування та розвитку освіти в Україні” (2005 р.), „Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи” (2009 р.), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2014), Концепції «Нова українська школа» (2016), Державному стандарті початкової освіти (2018), Наказі «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України (2015) та ін. Вказані документи передбачають суттєвий перегляд концепції розвитку сучасної педагогічної освіти, зумовлюють упровадження до неї нових підходів, змін традиційної структури професійної підготовки взагалі й педагогічної зокрема.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти передбачає одним з основних напрямів модернізації змісту початкової освіти орієнтацію на кінцевий результат навчання. Це зумовило й зміну парадигми підготовки майбутніх вчителів початкових класів, в центрі якої педагог, здатний розвиватися, самоудосконалюватися, готовий до подальшої самоосвітньої діяльності, зорієнтований на якісний результат своєї професійної підготовки.

Прагнення долучитися до Болонського процесу передбачає подальшу модернізацію засобів і технологій організації освітнього процесу в системі вищої педагогічної освіти, наслідком якої є забезпечення якісного освітнього рівня майбутніх учителів початкових класів, що надає можливість отримати професійну кваліфікацію відповідно до ринку праці.

Основи наукового підходу до проблеми індивідуалізації закладені у працях вітчизняних та зарубіжних філософів.

Дослідженню психологічних питань особистості присвячені роботи Г. О. Балла, І. Д. Бежа, Г. С. Костюка, М. Д., С. Д. Максименка, В. Ф. Моргуна, С. Л. Рубінштейна, В. А. Семиченко, О. В. Скрипченка, Л. І. Уманець та ін.

Питання професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі у своїх працях розглядають О. А. Біда, Я. В. Галета, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, В. О. Кравцов, В. Г. Кремень, А. І. Кузьмінський, В. А. Кушнір,

С. Г. Мельничук, Н. Г. Ничкало, В. В. Радул, М. І. Садовий, М. М. Солдатенко, Т. І. Поніманська, О. М. Ткаченко. Індивідуалізацію професійної підготовки майбутніх вчителів як одну з основ сучасної парадигми педагогічної освіти досліджували О. М. Пехота, О. М. Отич, О. О. Заболотська, Ж. В. Ковалів, Л. О. Мільто та ін.

Важливі теоретичні і методичні положення з урахуванням вимог компетентнісного, технологічного та праксеологічного підходів до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів містять праці таких учених як В. І. Бондаря, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленка, Л. В. Коваль, А. М. Коломієць, Н. В. Кічук, О. А. Комар, Н. В. Кудикіної, С. М. Мартиненко, М. М. Марусинець, Л. Є. Петухової, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружої та ін. Аналіз досліджень свідчить про те, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів знаходиться в центрі уваги сучасних дослідників, але питання індивідуалізації професійної підготовки у них окремо не розглядалися.

Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх педагогів позитивно впливає на формування їх професійної мотивації і передбачає систематичне вивчення рівня знань, умінь та навичок. А це, в свою чергу, вимагає відбору відповідних прийомів і методів взаємодії зі студентами, здійснення допомоги в корекції їхніх індивідуальних планів навчання, побудові індивідуальної траєкторії розвитку, вдосконалення та самовдосконалення готовності до самоосвітньої діяльності. Побудова траєкторії особистісно-професійної самоосвітньої діяльності базується на принципах індивідуального підходу до майбутніх вчителів початкових класів, індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання, індивідуальної освітньої траєкторії.

Аналіз результатів наукових досліджень та педагогічної практики засвідчує, що актуальність і доцільність дослідження питань індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах

кредитно-трансферної системи навчання зумовлені необхідністю подолання **суперечностей**, що виникають між:

- масовим характером професійної підготовки, усталеною практикою організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та зростаючими сучасними вимогами до якості професійної підготовки і необхідністю врахування індивідуальних потреб особистості майбутнього вчителя початкових класів;
- між потребою створення ефективних організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів за кредитно-трансферною системою навчання і відсутністю належного методичного його забезпечення.

Розв’язання зазначених суперечностей потребує пошуку таких організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів за кредитно-трансферною системою навчання та дозволять йому в подальшому ефективно планувати індивідуальну траєкторію розвитку та самоосвітню діяльність. Це, в першу чергу, вимагає орієнтації на індивідуалізацію їхньої професійної підготовки, яка передбачає залучення студентів до участі в організації власного навчального процесу, тобто зміну їх ролі у навчанні з пасивної на активну, прийняття майбутніми вчителями початкових класів відповідальності за якість своєї професійної підготовки відповідно до потреб та індивідуальних особливостей.

Таким чином, актуальність дослідження організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів полягає в тому, що вони не були предметом цілісного педагогічного дослідження. Саме тому пошук наукового підґрунтя шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до засад кредитно-трансферної системи навчання зумовив вибір теми *«Індивідуалізація*

професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання».

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов індивідуалізації підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності з урахуванням вимог кредитно-трансферної системи навчання.

Відповідно до мети дослідження розв'язувалися такі **завдання**:

1. Проаналізувати стан досліджуваності проблеми індивідуалізації підготовки майбутніх учителів початкових класів.
2. Визначити критерії, показники та рівні індивідуалізації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.
3. Обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.
4. Створити та експериментально перевірити модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням вимог кредитно-трансферної системи навчання (модульності; системності; пріоритетності змістової та організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності).
5. Розробити та впровадити в практику професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів методичний супровід індивідуалізації: індивідуальний навчальний план та індивідуальний графік навчання як траєкторію особистісно-професійного розвитку; систему індивідуальних занять та індивідуальних завдань і рекомендацій щодо їх проведення; фасилітаторський супровід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів викладачем у системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Об'єкт дослідження: індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно до вимог кредитно-трансферної системи навчання.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови індивідуалізації підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності відповідно до вимог кредитно-трансферної системи навчання.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів можлива внаслідок упровадження у навчальний процес наступних організаційно-педагогічних умов: запровадження індивідуального навчального плану та індивідуального графіка навчання як траєкторії особистісно-професійного розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя початкових класів; розробки та запровадження системи індивідуальних занять та індивідуальних завдань; запровадження методики фасилітаторського супроводу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів викладачем в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези застосовано **комплекс методів:** *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння і узагальнення для уточнення теоретичних засад проблеми індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання; історико-логічний аналіз, який уможливив виділення основних етапів становлення і розвитку індивідуалізації навчання, контент-аналіз для вивчення наукових дефініцій щодо базових понять, моделювання для створення моделі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (1.1, 1.4, 2.3); *емпіричні* – опитування, анкетування студентів та викладачів ВЗО щодо виявлення розуміння сутності та можливостей технології індивідуалізації, спостереження за діями викладачів та студентів під час навчально-виховного процесу з метою визначення рівнів індивідуалізації (2.1, 2.2, 3.1, 3.2).

Використання комплексу експериментальних методів (констатувальний і формувальний етапи) уможливило визначення і перевірку ефективності організаційно-педагогічних умов та моделі підготовки; *методи обробки результатів дослідження*: кількісний і якісний аналіз, методи математичної статистики для порівняння результатів констатувального і формувального етапів дослідження (3.3).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних даних, застосуванням комплексу методів дослідження, що відповідають меті, завданням, об'єкту та предмету наукового пошуку; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези, поєднанням кількісного та якісного аналізу експериментальних даних; можливістю відтворення експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* виявлено комплекс організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання: запровадження індивідуального навчального плану та індивідуального графіка навчання як траєкторії особистісно-професійного розвитку майбутнього учителя початкових класів, системи індивідуальних занять та індивідуальних завдань; створено модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, теоретично обґрунтовано і експериментально доведено її ефективність у вищих навчальних закладах відповідно до вимог кредитно-трансферної системи навчання; визначено і охарактеризовано критерії (*мотивацій-ний, змістовий, діяльнісний, рефлексивний*), показники і рівні індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів (високий, середній, низький) відповідно до Стандарту вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – А Освіта Спеціальність – А3 Початкова

освіта, Освітньо-професійної програми Початкова освіта (ОР Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти;

уточнено і науково обґрунтовано сутність понять „індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”, „індивідуальний навчальний план”, „індивідуальний графік навчання”, „індивідуальне заняття”, „індивідуальне завдання”, „фасилітаторська позиція викладача”;

набули подальшого розвитку періодизація явища індивідуалізації в освіті, науково-теоретичні підходи до проблеми індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів відповідно вимогам кредитно-трансферної системи навчання.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в апробації науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання: створення та запровадження індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання, проведення індивідуальних занять, розробки системи індивідуальних завдань особистісно-орієнтованого характеру; у створенні програми та практичному впровадженні спецкурсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”, науково-методичного семінару „Індивідуальні науково-дослідні завдання” для кураторів-координаторів, викладачів, студентів з метою підвищення її якості; ознайомчого курсу з кредитно-трансферної системи навчання для засвоєння майбутніми вчителями початкових класів теоретичних знань про особливості організації навчання за цією системою, оволодіння ними навичок формування індивідуального плану професійної підготовки, розвиток мотивації до самоосвітньої діяльності.

Вірогідність результатів дослідження підтверджена теоретико-методичною обґрунтованістю його основних положень; застосуванням методів,

адекватних до предмета, мети та завдання дисертації; представленням і статистичною значущістю, використанням та точністю математичного опрацювання емпіричних даних; змістом експериментальної роботи, охопленням необхідної кількості респондентів. Апробовано організаційно-педагогічні умови індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання, прочитано спецкурс та ознайомчий курс; запропонований зміст і нові підходи, впроваджені в навчальний процес, дали змогу коригувати процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Структура роботи зумовлена логікою дослідження і складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (190 найменувань) і 15 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

1.1. Індивідуалізація професійної підготовки як психолого-педагогічна проблема: історико-логічний аналіз

Модернізація вищої школи відповідно до законів України про освіту та документів Болонської декларації передбачає посилену увагу до підвищення якості організації навчального процесу, наслідком якої є розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця. У зв'язку з цим проблема індивідуалізації професійної підготовки у закладах вищої освіти є одним з найголовніших та найефективніших засобів здійснення гуманістичної особистісно-орієнтованої парадигми освіти [181, с.4]. Це має важливе значення і для підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Слід зазначити, що проблема індивідуалізації навчального процесу є важливим напрямом модернізації вітчизняної системи педагогічної освіти та освіти в цілому. Сьогодні її дослідження набуло ознак системності, але історико-логічний аналіз не має завершеного вигляду.

Поняття „індивідуалізація” змістово тісно пов'язане з такими поняттями як „індивід”, „особистість”, „суб'єкт”, „індивідуальність”. А проблема індивідуальності людини розглядається з філософських, психологічних, педагогічних позицій.

З філософської точки зору поняття „індивідуальність” розглядається в тріаді категорій діалектики: одиничне, загальне, особливе. Воно є тим особливим, що відрізняє одне явище світу від іншого і робить його одиничним втіленням загального [112, с.76].

Поняття „індивідуальність” трактується як особлива форма буття в суспільстві, у межах якої людина живе й діє як автономна, неповторна система,

зберігаючи свою цілісність і тотожність самій собі в умовах неперервних внутрішніх та зовнішніх змін [24]. У сучасній науці в поняття „індивід” вчені вкладають уявлення про людину як природну сутність, продукт філогенетичного та онтогенетичного розвитку, носій індивідуально-своєрідних рис. При цьому зазначають, що індивідуальність людини полягає не тільки в тому, що кожен неповторний, хоча і в цьому також полягає момент його індивідуалізації, а і в тому, що кожен людський індивід – це окремий самобутній світ, котрий, будучи включеним в оточуюче його середовище, в ту чи іншу соціальну структуру, зберігає при цьому свою відносну самостійність. Істинний смисл індивідуальної неповторності пов'язаний не стільки з зовнішнім образом індивіда, скільки зі способом його буття в якості самостійного суб'єкта діяльності.

З психологічної точки зору поняття „індивідуальність” розглядається як своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність [21, с.158]. З цієї позиції індивідний компонент є одним із найважливіших у індивідуальності вчителя. Індивідні якості майбутнього вчителя складають базову основу його професійної індивідуальності. Але в ході підготовки не можна обмежуватися лише врахуванням його психофізіологічних якостей (темпераменту, здоров'я, пам'яті, уваги і т. д.). Необхідно враховувати і формувати особистісні особливості майбутнього вчителя [120, С.57].

Індивідуальність розуміється як визначальна якість особистості, що робить її відмінною від інших в соціумі; як цілісна людина у сукупності своїх властивостей та зв'язків між ними. Вона проявляється в рисах характеру, в специфіці інтересів, якостей перцептивних процесів та інтелекту, потреб і здібностей індивіда. У формуванні індивідуальності людини враховуються психофізіологічні і психологічні властивості майбутнього вчителя (особливості мислення, уяви, пам'яті, уваги), які перетворюються у процесі соціалізації, що має суспільно обумовлений характер, породжуючи широку варіативність проявів індивідуальності [180, С. 174].

Л. С. Виготський характеризує індивідуальність як неповторну своєрідність психіки кожної людини, яка здійснює свою життєдіяльність як суб'єкт розвитку суспільно-історичної культури. Індивідуальність людини формується на основі успадкованих задатків, у процесі виховання, потім – у процесі свідомого самовиховання» [151].

А. Адлер – як засновник індивідуальної психології – стверджує, що індивід не може бути відділений від соціуму [1]. Представник гуманістичної теорії Еріх Фромм визначає, що: а) поведінка людини може бути зрозуміла лише в контексті культури, яка існує в конкретний момент історії; б) особистість – це продукт динамічного впливу між природними потребами і тиском соціальних форм і постулатів [174].

Г. Олпорт свій підхід до теорії особистості ґрунтує на таких положеннях: а) кожна особистість унікальна, і зрозуміти її унікальність можна через визначення конкретних рис особистості; б) риса – це схильність поводити себе схоже в широкому діапазоні ситуацій, поведінка індивіда відносно стабільна на тривалий час і в різних ситуаціях; в) деякі риси можуть бути визначальними у поведінці людини. „Єдиний шлях до розуміння унікальності особистості – фокусування уваги на індивідуальних рисах” [108, С.341].

Представник гуманістичної психології А. Маслоу вважає, що: а) сама сутність людини постійно рухає її в напрямку особистісного зростання, творчості й самодостатності; б) люди – активні творці власного життя, які мають вільно вибирати й розвивати стиль життя, що може бути обмеженим лише фізичними або соціальними впливами [98].

Ієрархічно супідрядні рівні організації людини вчені виділяють наступні: індивід, особистість, індивідуальність. Вони вважають, що індивідуальність складається на основі взаємозв'язку особливостей людини як особистості і як суб'єкта діяльності, котрі обумовлені природними властивостями людини як індивіда.

Таким чином, на думку психологів, ці дослідження заклали основу для розуміння індивідуальності як сукупності значеннєвих відносин і установок людини у світі, що привласнюються у ході життя в суспільстві, забезпечують орієнтування в ієрархії цінностей і визначенні поведження в ситуації боротьби мотивів, що втілюються через діяльність і спілкування в інших людях і собі самому заради продовження існування [121, с.17].

З точки зору педагогів індивідуальність вчителя розглядається як певний рівень розвитку та самоактуалізації особистості. В „Українському педагогічному енциклопедичному словнику” поняття „індивідуальність” визначається як сукупність рис, що визначають самобутність людини (відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особливості індивіда, її неповторність) [52, с.193].

Індивідуальність у педагогічному сенсі – це якість, сформована на основі успадкованих задатків у процесі соціалізації, навчання і виховання людини, що водночас передбачає власну трансформацію в ході саморозвитку, самовизначення і самоподолання. Індивідуальність – це суб’єкт, який має свій власний почерк, унікальні способи виконання, свій неповторний арсенал засобів, методів і прийомів діяльності, власну технологію, яка найкраще відповідає його індивідуально-психологічним та соціально-психологічним особливостям [113, с.79].

Ми вважаємо, що формуванню індивідуальності майбутнього вчителя сприяє індивідуалізація його професійної підготовки, яка реалізується шляхом застосування індивідуального підходу. Визнання того, що навчання, виховання, розвиток майбутнього вчителя буде ефективним лише за умови відповідності їх потребам конкретної особистості актуалізувало дослідження індивідуального підходу, що тлумачиться вченими-педагогами як принцип педагогіки, згідно з яким необхідно враховувати індивідуально-психологічні особливості майбутнього вчителя.

Дослідники визначають терміном „підхід” таку сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та педагогіко-методичних впливів на студента, завдяки специфічності яких забезпечується ефективність його успішного навчання, виховання та розвитку, а в цілому – підготовка його як сучасного фахівця та громадянина” [31, с.73].

В „Українському педагогічному словнику” індивідуальний підхід трактується як принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі досягається педагогічний вплив на кожну дитину, що ґрунтується на знанні її особистих рис та умов життя [52, с.143]. На нашу думку, це один із провідних принципів педагогічної діяльності, який забезпечує стратегію індивідуалізації: він полягає в гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів та прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожного: це вибір різних форм, методів, засобів і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного студента. Студенти, працюючи індивідуально, постійно зустрічатимуться з інформацією, яка має безпосереднє відношення до їхньої майбутньої спеціальності, відповідно будуть достатньою мірою вмотивованими і матимуть досить міцний стимул до виконання поставлених завдань. Таким чином, професійна підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована на створення умов для забезпечення його індивідуального розвитку, сприяти успішності навчання, максимальному розвитку здібностей.

Дослідники технології індивідуалізації вважають індивідуальний підхід як важливий принцип педагогіки, який полягає в управлінні розвитком людини і базується на глибокому вивченні рис особистості.

На важливості врахування індивідуальних рис особистості у навчальному процесі наголошує В. С. Лозниця, зазначаючи, що „...сутність принципу індивідуального підходу в навчанні полягає у вивченні та врахуванні індивідуальних та вікових особливостей кожного учня з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних особливостей,

забезпечення на цій основі підвищення якості навчання, всебічного розвитку” [93, С.228]. Реалізується індивідуальний підхід у процесі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів [120, С.18].

З часом поряд з терміном „індивідуальний підхід” з’являється: „індивідуалізація навчання”, „диференційований підхід” та ін. Вони розглядаються в наукових дослідженнях з різних точок зору: як особливості в організації самостійної роботи на уроках, як особливості організації окремих етапів процесу засвоєння знань. Дослідники терміну „індивідуалізація навчання” не бачать суттєвих відмінностей його від терміну „індивідуальний підхід”. Вони у зміст терміну включали такі ознаки як орієнтація на індивідуально-психологічні особливості учня, вибір та застосування відповідних методів та прийомів, різноманітні варіанти завдань, дозування домашніх завдань та ін. [120, С.23].

За Є. С. Рабунським індивідуальний підхід у навчальному процесі означає дійову увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання, передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожного учня. Вчені наголошують на необхідності першочергового врахування (за умови цілісного підходу до особистості) таких показників: успішності; рівня пізнавальної самостійності; дієвості інтересу до навчання (стійкий інтерес навчаємого до предмету плюс старанність).

Реалізація положень індивідуального підходу є однією з основ індивідуалізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Саме індивідуальний підхід сприяє реалізації особистісного компонента, тобто врахування індивідуальних особливостей майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. Він забезпечує індивідуальну освітню траєкторію майбутніх педагогів, яка базується на їхніх особистісних характеристиках. Індивідуальний підхід дозволяє регулювати особистісно-професійний саморозвиток майбутнього вчителя, передбачає

врахування мотивації студентів у процесі професійної підготовки, саморуху до кінцевого результату [103, с.13].

Аналіз педагогічних досліджень індивідуалізації навчання свідчить про складність та багатогранність означеної проблеми. Вона була предметом дослідження вчених у різні часи.

Питання індивідуалізації навчання певному ремеслу викликали зацікавлення ще в античну епоху. Обґрунтуванню та започаткуванню розвитку засобів індивідуалізації приділяли увагу Демокріт, Платон, Арістотель, Левкіпп, Квінтіліан. За своєю суттю навчання в античну епоху мало індивідуальний характер, тому що воно проводилося індивідуально з кожним учнем, який отримував для виконання окреме завдання. Від результату виконаної роботи залежало подальше просування за програмою навчання (67). Зокрема, Платон першим у своєму вченні зробив спробу здійснити індивідуалізацію навчання ремеслу. Він стверджував, що особливості учня мають бути вивчені ще на ранньому етапі та отримати подальшого розвитку під час навчання ремеслу. Давньогрецький філософ та вчений-енциклопедист Арістотель запропонував здійснювати індивідуалізацію навчання на основі вікової періодизації, визначивши особливості кожного вікового періоду, цілі, зміст та методи виховання [48, С.28].

Ідеї індивідуалізації навчання отримали подальшого розвитку у працях Ф. Аквінського, Е. Роттердамського, Т. Кампанелли та ін. Педагоги-гуманісти ставили за мету виховання всебічно розвиненої особистості. Вони були переконані, що навчання повинно бути свідомим, з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [66, С.146]. Проте слід зауважити, що в період Відродження індивідуалізація навчання ще не була окремою педагогічною проблемою, спроби розглянути цей напрямок не мали системного характеру.

Концепцію індивідуалізації навчання людини розвивав у своєму вченні Я. А. Коменський. Він першим запропонував використовувати індивідуальний

підхід до навчання в умовах класно-урочної системи [83, С.111-112]. Я.

А. Коменський вважав, що людина має потребу в отриманні професійних знань, навичок, і це є для неї життєво необхідним. Індивідуалізація навчання досягалася за рахунок виокремлення певних складових навчального процесу, які учні повинні були пройти [83, С.225].

Педагогічні ідеї щодо індивідуалізації висувалися і західноєвропейськими просвітителями та матеріалістами Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Дж. Мільтоном, К. Гельвецієм та ін. Прогресивні діячі минулого індивідуалізацію навчання не зводили до пристосування змісту, методів навчання до рівня підготовленості учнів, а розглядали її як засіб просування кожного учня до нового рівня розвитку [48, С.207].

Так, Дж. Локк вважав, що для досягнення певних результатів у навчанні слід вивчати індивідуальні особливості людини, щоб визначити її нахили, якості, а потім враховувати їх при виборі методів навчання [47, с.458].

Згідно новаторських поглядів Ж.-Ж. Руссо щодо індивідуалізації, педагог має діяти так, щоб учнів переконувала сила необхідності, логіка природного руху речей, тобто потрібно широко застосовувати метод „природних наслідків”, сутність якого полягає в тому, щоб учень сам відчував результат своїх неправильних дій. Ж.-Ж. Руссо встановив чотири періоди в навчанні, визначив головні риси кожного ступеня розвитку та вказав, на що має бути спрямована увага педагога у кожний період [47, с.792].

На думку Д. Дідро, люди мають різні природні задатки та особливості, але їх прояв цілком залежить від суспільних причин, у тому числі і від виховання та навчання. Він вважав, що педагог може досягти більших результатів, якщо буде намагатися розвинути притаманні дитині від природи позитивні задатки. Д. Дідро у своїх педагогічних ідеях перш за все закликав враховувати природні особливості дитини та розвивати її індивідуальність [40 , С.52].

На проблему індивідуалізації навчання звертали увагу й українські науковці та мислителі, починаючи з XVIII століття. Зокрема, на індивідуальну духовну природу кожного учня вказував видатний український філософ і просвітитель Г. С. Сковорода у своїй концепції „сродної праці”. Він одним з перших в українській педагогіці наголосив на важливості врахування в навчанні та вихованні обдарувань дітей, їх природних уподобань; закликав розвивати те, що закладено в людині природою, стверджуючи, що „учитель – не вчитель, а тільки служитель природи” [158, С.532].

Прогресивні педагоги другої половини XIX століття Н. В. Левицький, М. П. Драгоманов, Х. Д. Алчевська, П. О. Куліш вважали, що навчання має відповідати **законам психічного розвитку дітей**, враховувати їх індивідуальні особливості [50, с.79].

Значної уваги природовідповідному навчанню як важливій педагогічній проблемі надавав український педагог О. В. Духнович, який стверджував, що всі задатки людини мають тенденцію до розвитку як у навчанні, так і вихованні. Він вважав, що поряд із загальнолюдськими у кожної дитини свої індивідуальні особливості й задатки. Вчений наголошував, що природовідповідне виховання – це розвиток дитини відповідно до вікових та індивідуальних сил і задатків [66, с.125].

Як наукова проблема, індивідуалізація у вітчизняній педагогіці уперше розглядається у працях К. Д. Ушинського, у яких закладені основи теоретичного обґрунтування індивідуального підходу, що отримує значення методологічного принципу для дослідників і вчителів-практиків. К. Д. Ушинський вказував на необхідність будувати процес навчання на основі врахування етапів розвитку дітей та їх психологічних особливостей і виділяв серед основних педагогічних принципів необхідність врахування вікових та фізіологічних особливостей дітей, що проявляються в здібностях і темпах діяльності учнів. Він прагнув розглядати психіку не абстрактної людини, яка знаходиться поза часом і простором, а такої, що живе, діє, розвивається у

певному середовищі і стверджував, що педагогу необхідно оволодіти знаннями основних законів людської природи і вміти застосовувати їх у кожному конкретному випадку: „Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна і пізнати її у всіх відношеннях” [175, С.416]. Необхідними умовами успішної організації навчальних занять у школі К. Д. Ушинський вважав поєднання фронтальних та індивідуальних форм, а також діяльність і активність дитини. Зокрема, педагог підкреслював, що вплив не замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень [175, с.169].

Подальшого розвитку проблема індивідуалізації набуває у ХХ столітті у наукових дослідженнях прибалтійської дослідниці І. Е. Унт. Індивідуалізація навчання розглядається як відповідна організацію навчального процесу та здійснення індивідуального підходу до учнів. Науковці стверджують, що індивідуальний підхід – це принцип навчання, а індивідуалізація – засіб реалізації даного принципу у формах і методах [78, С. 101–105].

Індивідуалізацію навчання А. О. Кірсанов вважає системою індивідуальних способів і прийомів взаємообумовлених дій викладача та учнів на всіх етапах навчання і яка ґрунтується на всебічному вивченні індивідуальних особливостей учнів [94, с.82]. Учений зауважував, що індивідуалізація буде ефективною за таких умов:

- знання реальних навчальних можливостей, індивідуальних особливостей учнів;
- чітка і ясна постановка мети діяльності, сприйняття її кожним учнем;
- відповідність засобів навчальної діяльності меті діяльності;
- співвіднесеність складності завдань, що ставляться перед учнем, його реальним та потенційним можливостям;
- створення оптимальних умов, спрямованих на забезпечення активної навчальної діяльності кожного учня на рівні його потенційних можливостей, з урахуванням мети діяльності [94, с.83].

Такий підхід може бути використаний і під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах шляхом побудови індивідуальної траєкторії розвитку, через особисто-орієнтований характер індивідуальних занять, виконання індивідуальних завдань, в тому числі і науково-дослідних.

Ідея навчання Л. С. Виготського, яка орієнтована на розвиток дитини як на основну мету, визначається як „зона найближчого розвитку” [53, С.328] і використовується в сучасній науці для індивідуалізації та гуманізації навчання. На нашу думку, визначення такої „зони” може бути використане і при плануванні індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя початкових класів в умовах ECTS.

Значним внеском у розробку проблеми індивідуалізації в 60-ті роки ХХ століття була практична діяльність і педагогічні праці відомого вітчизняного педагога В. О. Сухомлинського, який підкреслював необхідність поєднання теоретичних знань з практичними вміннями в такому напрямі, щоб повною мірою розкривалися індивідуальні задатки, здібності та нахили. Він стверджував, що немає абстрактного учня, і мистецтво та майстерність навчання й виховання полягають у тому, щоб розкриття сил і можливостей кожної дитини надавало їй радість успіху в розумовій праці, а це означає, що в навчанні має бути індивідуалізація – і в характері завдань, і в темпі їх виконання [166, с.7].

Видатний педагог підкреслював, що організація навчального процесу як колективної діяльності не виключає, а передбачає здійснення індивідуального підходу, що має забезпечити в подальшому умови для залучення кожного учня до плідної діяльності. В. О. Сухомлинський вважав, що для отримання більш високих результатів індивідуальної пізнавальної діяльності необхідно визначити індивідуальну стежину успіху у навчанні та розумовій праці кожного школяра [167, с.419].

Своєю увагою до проблеми творчої індивідуальності в педагогіці В. О. Сухомлинський значною мірою передбачив ідеї, актуальні для сьогодення, оскільки зараз розвиток педагогічної думки в Україні лише підходить до усвідомлення того, що формування творчої індивідуальності вчителя – це складне та відповідальне завдання, без якого не можуть бути вирішені проблеми виховання та навчання дітей [103, с.5].

Дослідження проблеми індивідуалізації професійної підготовки набуває особливого значення у працях вітчизняних педагогів наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Першим дослідженням згаданої проблеми у вітчизняній педагогічній науці є робота О. М. Пехоти „Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя”. в якій представлено концепцію індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, обґрунтовано структуру і засоби використання у навчально-виховному процесі моделі індивідуальності вчителя, яка є теоретичною та методичною основою організації особистісно-орієнтованого самопізнання майбутнього вчителя, виявлено закономірності індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що сприяють підвищенню її якісного рівня, визначено систему психолого-педагогічних умов, які сприяють переведенню майбутнього вчителя з об’єкта професійної підготовки на позицію суб’єкта, розроблено технологію індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя. Визначальне місце посідають дослідження проблем реалізації особистісного, суб’єктного та технологічного підходів у педагогічній освіті, індивідуалізації та персоналізації підготовки педагога, технології педагогічної освіти Т. М. Каушан, І. В. Манькусь, І. В. Середи, Т. В. Тихонової та ін.. Ідеї індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя розвинені у працях Т. В. Тихонової „Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики”, І. В. Манькусь („Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності”) та ін. Так, Т. В. Тихонова теоретично обґрунтувала та розробила

методику формування готовності майбутнього вчителя інформатики до професійного розвитку під час предметно-методичної підготовки, структуру та рівні його готовності до саморозвитку [170, с.11]. І. В. Манькусь у своєму дослідженні теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила педагогічні умови, які забезпечують високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів фізики до використання освітніх технологій; розробила структурно-логічну модель готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій [95, с.9].

В кінці XX – на початку XIX століття з'являються дослідження таких вчених як С. Г. Заскалєти, О. М. Отич, О. Б. Рибак, Л. Л. Хоружої та ін., в яких розробляється нова концепція індивідуалізації навчання в школі та закладі вищої освіти з позицій гуманістичної парадигми освіти і висвітлюються її різні аспекти.

Так, О. М. Отич у своєму дослідженні „Мистецтво в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання” обґрунтувала засади формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, довела значення творчої індивідуальності як критерію професійно-педагогічної майстерності, створила організаційно-методичну систему та технологію розвитку цієї сутнісної інтегративної якості в студентів вищих навчальних закладів, визначила типологію, критерії та рівні діагностики в них творчої індивідуальності. Подальшого розвитку у роботі науковця набув науковий підхід щодо розробки педагогічних технологій розвитку особистості й творчої індивідуальності студентів [143, с.9].

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень свідчить, що останнім часом проблема індивідуалізації професійної підготовки активно розробляється психологами, дидактами, методистами. Проте й дотепер недостатньо розкрита її сутність, а також існує певна невпорядкованість у термінології.

Виходячи з практики підготовки майбутніх учителів початкових класів, вважаємо, що індивідуалізація професійної підготовки, яка здійснюється в умовах ECTS, є сьогодні головним напрямом діяльності навчального закладу, спрямованим на підвищення якості професійної підготовки в цілому.

Індивідуалізація в цілому є закономірним фактом, який підготовлений усім ходом людської історії. Вихідним положенням для аналізу індивідуалізації є те, що вона являє собою сукупність елементів, процесів, тенденцій, які утворюють особливу форму існування явищ об'єктивної дійсності [153, с.18].

Індивідуалізацію частина вчених визначає як особливу організацію навчального процесу, направлену на реалізацію індивідуального підходу.

Значно вплинули на розвиток проблеми індивідуалізації дослідження, присвячені питанням оптимізації процесу навчання. Разом з тим принцип індивідуального підходу ще аналізується однобічно: зазначається, що повинен робити вчитель, але рекомендації мають загальний характер.

Поняття „індивідуалізація” І. Е. Унт використовує в такому розумінні: «Індивідуалізація – це врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів в усіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості і в якій мірі враховуються» [173, С.8]. На наш погляд, такий підхід до розуміння цього поняття є не досить конкретним. Індивідуальний підхід вона трактує як принцип навчання, а індивідуалізацію як реалізацію цього принципу, яка має свої форми і методи. На думку І. Е. Унт, при індивідуалізації навчання насамперед потрібно враховувати такі особливості:

- 1) научуваність, тобто загальні розумові здібності, а також спеціальні здібності;
- 2) навчальні уміння;
- 3) навченість, яка включає як програмні, так і позапрограмні знання, уміння, навички;
- 4) пізнавальні інтереси (на фоні загальної навчальної мотивації) [173, С.131].

Дослідниця зазначає, що при індивідуалізації можна і потрібно враховувати вже наявну індивідуальність дитини, оскільки учень, особливо старших класів, не *tabula rasa* (чиста дошка), а особистість, у якої за плечима вже доволі складний онтогенетичний розвиток, а попереду потенційні можливості подальшого розвитку. Формування індивідуальності передбачає, що учитель визнає право дитини бути самою собою [173, С.35].

З погляду сучасної вищої школи І. Е. Унт виділяє такі форми індивідуалізації:

- 1) диференціація студентів, тобто групування їх на основі окремих особливостей чи комплексів цих особливостей для навчання за різними навчальними планами і (або) програмами;
- 2) внутрішньогрупова індивідуалізація навчальної роботи, яка проявляється в усіх формах навчання: фронтальній, груповій та індивідуальній;
- 3) проходження навчального курсу в індивідуальному темпі [173, С.127].

С. У. Гончаренко зміст поняття „індивідуалізація навчання” розкриває наступним чином: „Організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання” [50, с.142]. На наш погляд, до змісту цього терміну слід додати врахування динаміки розвитку особистості учня і необхідності орієнтуру на кінцевий результат.

Індивідуалізація професійної підготовки є багаторівневим та багатоаспектним явищем. Н. Ф. Гейжан зазначає, що індивідуалізація навчання і виховання підростаючого покоління є об’єктивною потребою суспільства і навчальних закладів, що визначається трьома соціально-психологічними закономірностями:

- об’єктивно в міру соціального прогресу зростає ступінь індивідуалізації людини, роль її індивідуального досвіду в порівнянні з видовим, а в періоди соціальних перетворень посилюється потреба

особистості у твердженні індивідуальної своєрідності і розкритті власних сутнісних сил;

- в період становлення ринкових відносин формування індивідуальності, індивідуального стилю діяльності та спілкування стає необхідною умовою розвитку професіоналізму, майстерності, реалізації творчого потенціалу, забезпечення конкурентноздатності працівника на ринку праці [45, с.6].

Індивідуальний розвиток суб'єкта учіння, як зазначає Л. І. Зязюн, залежить від оптимального врахування всіх особливостей особистості в теорії та практиці професійної підготовки майбутнього педагога. Саме це сприяє розвитку особистісної незалежності та індивідуальності [64, С.4].

Ми погоджуємося з думкою вітчизняних науковців, що кардинальне розв'язання проблеми індивідуалізації в педагогічній освіті в широких масштабах на даному етапі розвитку освіти в Україні є вкрай сумнівним, оскільки об'єктивно для цього відсутні відповідні економічні та організаційні умови. Зокрема, зазначимо, що система освіти у вищих навчальних закладах на сьогоднішній день ще скута єдиним для всіх студентів та викладачів навчальним планом, викладанням предметів психолого-педагогічного циклу за єдиними, часто застарілими, досить перевантаженими другорядним змістом, обов'язковими навчальними програмами [121, с.18]. Сама ж ідея індивідуально-орієнтованої педагогічної освіти ще тільки вичленовується на двох рівнях: буденному та науковому [121, с.4].

Вивчення нами різних аспектів проблеми індивідуалізації навчання в педагогічній науці дозволило виокремити декілька основних напрямків дослідження, а саме:

- дослідження психології особистості (І. Д. Бех, Г. С. Костюк);
- вивчення особливостей індивідуального розвитку молодших школярів (М. Монтесорі, С. Ф. Русова, О. Я Савченко);

- історико-педагогічні характеристики навчання та виховання з урахуванням індивідуального підходу (Д. П. Вознюк, Л. О. Дубровська, В. І. Миценко, Л. Є. Смально);
- висвітлення проблеми диференціації та індивідуалізації навчального процесу (Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський). У сучасній педагогічній науці дослідженням цих питань займалися Г. Г. Ващенко, В. М. Галузинський, О. М. Пехота, О. М. Отич;
- вивчення педагогічних умов технологізації процесу навчання (М. В. Гриньова, В. М. Єремєєва, І. А. Зязюн, І. М. Дичківська, А. С. Нісімчук).

Здійснений історико-логічний аналіз вивчення явища індивідуалізації в освіті як психолого-педагогічної проблеми дозволив розкрити суть і генезис цього поняття відповідно до потреб суспільства, особи. Проте, виходячи з наведених науковцями визначень, вважаємо, що в них відсутня єдина основа поняття „індивідуалізація”, що підкреслює складність даного педагогічного явища і необхідність подальшого його дослідження. Результати аналізу дозволили виокремити наступні розуміння поняття індивідуалізації (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Означення поняття „індивідуалізація навчання”

№ з/п	Означення
1	Особлива форма навчального процесу, при якій враховуються особливості кожного індивіда, будується самостійна робота на різному рівні.
2	Особлива організація навчального процесу, при якій вибір змісту, методів, форм, темпу навчання враховує індивідуальність кожного, рівень підготовки, здатність до самоосвітньої діяльності
3	Особлива організація навчального процесу, при якій створюються оптимальні умови для індивідуального розвитку кожного учня, сприяння розвитку готовності до самоосвітньої діяльності.

Як загальне та вихідне для нашого дослідження розглядаємо **індивідуалізацію** як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів [48, с.332].

Індивідуалізація процесу навчання є організацією навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів і темпу навчання враховує індивідуальні відмінності навчаємих (учнів та студентів), рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Звичайно, контроль знань у вищій школі має здійснюватися не на рівні пам'яті (збереження набутих знань в пам'яті), а має вестися перевірка знань (моніторинг) на рівні їхнього творчого застосування студентами.

Проведений аналіз з проблеми індивідуалізації дозволив зробити висновок, що вона вивчалася на рівні:

- організації процесу навчання (відбір форм, методів та прийомів навчання),

- змісту освіти (створення навчальних планів, програм, навчальної літератури, навчальних задач),
- вдосконалення системи навчання (створення різних типів освітніх закладів, груп студентів і т.п.).

Під індивідуалізацією розуміють вдосконалення навчальної діяльності у відповідності до індивідуальних здібностей студента, яка обов'язково коригується викладачем. Використовуючи індивідуальний підхід, викладач має більше можливостей враховувати індивідуальні особливості студентів, що сприяє ефективному підбору та використанню таких методів, засобів і прийомів навчальної діяльності, які забезпечили б високий рівень засвоєння навчального матеріалу та розвитку студента як особистості. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя дає якісно новий рівень особистісного засвоєння студентом професійних знань і формує готовність до професійного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього [121, с.10].

На наш погляд, індивідуалізація навчання у вищій школі частіше розглядається як дидактичний принцип, що зумовлює необхідність в процесі навчання бачити кожного студента: так, індивідуалізація процесу навчання є організацією навчальної діяльності, під час якої враховуються індивідуальні особливості студентів, рівень розвитку їх здібностей до навчання.

Зауважимо, що індивідуалізувати педагогічну освіту можна наступним чином: ознайомити майбутнього вчителя із закономірностями процесу індивідуального професійного розвитку в ході викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу; ознайомити студентів зі змістом теоретичної моделі індивідуальності вчителя як зразком, який виступає в ролі регулятора його професійного розвитку; здійснити вивчення студентами теоретичної моделі індивідуальності вчителя з метою розуміння ними сутнісних її складових і їх взаємодії; створити умови для визначення майбутнім учителем

моделі як цілесмислового конструкту, який визначає систему засобів професійного саморозвитку; створити умови для визначення студентом університету, спочатку в спільній з викладачем, а потім в більш самостійній діяльності, системи засобів самовивчення, саморозуміння, самокорекції і самопобудови [121, с.19].

Гармонійне наповнення психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів знаннями, уміннями і навичками рефлексивного характеру значною мірою сприяє її індивідуалізації і підвищенню якості освіти в цілому. Для цього індивідуалізація професійної підготовки студента створює сприятливі умови для обліку та розвитку індивідуальних якостей студента, його внутрішнього потенціалу. Індивідуалізація професійної підготовки не дозволяє нівелювати розходження між студентами, сприяє розвитку кожним студентом своїх унікальних здібностей, націлює на висококваліфіковану підготовку до професійної діяльності. Таким чином, головним у індивідуалізації професійної підготовки студентів є:

- підвищення ефективності професійної підготовки, створення системи освіти, що забезпечує кожному студенту максимальний розвиток можливостей та здібностей;
- демократизація навчально-виховного процесу, ліквідація однаковості в навчанні, надання студентам свободи вибору елементів навчально-виховного процесу;
- створення умов для навчання і виховання, адекватних індивідуальних особливостям і оптимальних для різнобічного загального розвитку студентів;
- формування і розвиток індивідуальності, самостійності і творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [Прохорова 179, с.34].

Глибоке знання індивідуальних особливостей студентів необхідне для вирішення двох завдань, які взаємопов'язані між собою:

- 1) індивідуалізації – підтримки і розвитку одиничного, особливого,

своєрідного як потенціалу особистості;

- 2) соціалізації – адаптації в соціальному середовищі і самореалізації особистості в ньому.

Відповідно до вищезазначеного індивідуалізація професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів означає:

- створення умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу;
- створення ефективних стимулів професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу;
- впровадження в професійно-освітній процес сучасних педагогічних та психологічних технологій розвитку індивідуальності;
- забезпечення моніторингу професійного розвитку всіх суб'єктів освіти, тобто регулярна та оперативна діагностика, що входить в систему зворотного зв'язку в процесі розвитку індивідуальності;
- розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення професійного самовизначення і на саморозвиток особистості студента. Варіативний підхід у навчанні означає, з одного боку, різноманіття та диференційованість вправ і завдань, можливість випереджаючого навчання, наступність форм навчання; з іншого боку, право особистості на навчання у відповідності зі своїми особливостями, здібностями, інтересами, життєвими планами, тобто варіативний вибір індивідуальної освітньої траєкторії;
- корекція соціального і професійного самовизначення особистості студента, а також професійно важливих характеристик майбутнього фахівця [147, с.35].

Таким чином, індивідуалізація – це врахування в організації навчального процесу за кредитно-трансферною системою навчання індивідуальних особливостей студентів, яке спрямоване на створення сприятливих умов для професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У своїх дослідженнях учені простежували процес зародження, розвитку, обґрунтування і практичного застосування індивідуалізації та зробили на основі її вивчення відповідну періодизацію.

Так, В. М. Єремєєва виокремила наступні історико-педагогічні періоди:

1. Донауковий період (від часів первісної культури до XVII століття).

Характеризується зародженням педагогіки та оформленням педагогічних понять, що розглядаються на емпіричному рівні. Цей період пов'язаний з іменами Демокріта, Платона, Арістотеля, Левкіппа, Квінтіліана, Ф. Аквінського, Е. Роттердамського, Т. Кампанелли.

Основними характеристиками даного етапу є:

- розуміння важливості індивідуального підходу до кожної дитини у навчанні та вихованні;
- опора на індивідуальні особливості кожної дитини, опосередкована або безпосередня допомога вчителя.

2. Період становлення класичної педагогіки (XVII-XIX століття).

Виділяються основні категорії та принципи педагогіки, зокрема принцип природовідповідності. Він зайшов своє відображення у працях Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, Дж. Мільтона, К. А. Гельвеція, Й. Г. Песталоцці, А.-В. Дістервега, Г. С. Сковороди, М. І. Пирогова, О. В. Духновича, Н. В. Левицького, М. П. Драгоманова, Х. Д. Алчевської, П. О. Куліша, К. Д. Ушинського.

На цьому етапі:

- індивідуальний підхід вважають одним з найважливіших принципів педагогіки;
- індивідуальній роботі відводять місце визнаної і переважаючої форми навчання і виховання;
- зароджується індивідуалізація, яка розглядається як різновид індивідуальної форми навчання та виховання і відзначається більшою спрямованістю на врахування індивідуальних особливостей дитини.

3. Період розвитку педагогічної науки (початок ХХ – 60-і роки ХХ століття). Виділено проблему індивідуального підходу, індивідуалізації та пошук її вирішення. Педоцентричні ідеї знайшли підтримку у роботах таких педагогів, як Я. Ф. Чепіга, С. Ф. Русова, О. Ф. Музиченко, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, П. П. Блонський, М. Монтессорі, Дж. Дьюї.

Особливостями цього етапу були:

- поява поняття „індивідуалізація” та спроба його тлумачення різними дослідниками;
- визнання індивідуалізації пріоритетним напрямком реформування освіти;
- розробка технології індивідуалізації у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

4. Інноваційний період (70-90 рр. ХХ століття), який характеризується зародженням новаторських ідей у педагогічній науці 70-х років ХХ ст., що склали підґрунтя педагогіки співробітництва. Пов’язаний з іменами Є. С. Рабунського, І. Е. Унт, А. О. Кірсанова, О. О. Бударного, В. М. Галузинського [51, с.7-8].

На основі контент-аналізу наукової літератури вважаємо за доцільне виділити окремо **V період – технологічний** – в історії індивідуалізації процесу навчання з 90-х років ХХ століття до нинішнього часу як такий, що характеризується позитивним зрушенням у розв’язанні проблеми індивідуалізації навчального процесу взагалі та у вищій педагогічній освіті зокрема. Ці зміни зумовлені появою нової парадигми освіти, сутність якої полягає у пріоритетності в навчальному процесі особистості, спрямуванні освіти на всебічний розвиток людини. В цей час з’являються фундаментальні дослідження з проблем індивідуалізації професійної підготовки саме у вищій школі О. М. Пехоти, О. М. Отич, О. О. Заболотської, Ж. В. Ковалів та ін.

Окремі питання індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя стали об’єктом дослідження В. М. Єремєєвої, Л. О. Мільто та ін.

У кінці XX – на початку XXI століття також з'являються публікації в періодичній пресі, в яких вчені висловлюють свої погляди на проблему індивідуалізації, приклади форм, методів індивідуалізації (В. М. Володько, В. І. Паламарчук, О. П. Якуніна та ін.).

На цьому етапі технологія індивідуалізації розглядається як одна з основ організації навчального процесу та підвищення якості професійної освіти.

До основних характеристик зазначеного періоду, на нашу думку, можна віднести:

- визначення освіти як сфери дитиноцентризму, людиноцентризму;
- підвищення уваги з боку викладачів до технології індивідуалізації та використання різних методів, форм, засобів індивідуалізації з орієнтацією на кінцевий результат – підготовка конкурентоздатного знання педагога;
- зміна традиційної системи навчання на кредитно-трансферну та переведення майбутнього вчителя з позиції об'єкта на позицію суб'єкта навчання;
- інтенсифікація професійної підготовки майбутніх учителів шляхом технологізації та індивідуалізації процесу навчання;
- створення індивідуалізованої системи навчання у вітчизняній вищій школі.

Але поряд з позитивними зрушеннями слід відмітити певні недоліки: недостатня увага з боку дослідників до даної проблеми, технологічне забезпечення індивідуалізації процесу професійної підготовки в умовах ECTS потребує подальшого вдосконалення, організація навчального процесу значною частиною викладачів за традиційною системою. Це вимагає подальшої наукової розробки технології індивідуалізації та вивчення й упорядкування форм, методів, засобів її використання відповідно до вимог сучасності.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що процес індивідуалізації повинен здійснюватися згідно з наступними вимогами:

переведення студента з об'єкта навчання на позицію суб'єкта; створення умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу; створення ефективних стимулів професійного розвитку суб'єктів освітнього процесу; впровадження в професійно-освітній процес сучасних педагогічних та психологічних технологій розвитку індивідуальності; забезпечення моніторингу професійного розвитку всіх суб'єктів освіти; розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення професійного самовизначення і на саморозвиток особистості студента.

Отже, ефективність індивідуалізації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів залежить від:

- створення в навчальному закладі цілісної системи організації самоосвітньої діяльності студентів;
- організації самоосвітньої діяльності як провідної складової навчального процесу, побудованої на підходах особистісно-орієнтованого, контекстного, модульного навчання;
- рівня мотивації самоосвітньої діяльності студентів;
- правильності відбору форм, методів та засобів індивідуалізації,
- індивідуальних особливостей студентів,
- готовності викладачів до використання у педагогічній діяльності технології індивідуалізації професійної підготовки.

1.2. Тренінгова технологія у підготовці педагогічних фахівців

Початок тренінгових практик пов'язують із періодом діяльності відомого соціального психолога Курта Левіна. У 1946 році К. Левін спільно зі своїми колегами заснував перші тренінгові групи (Т-групи). Мета занять була спрямована на підвищення компетентності особистості в спілкуванні. Зазначалося, що учасники груп отримають значну допомогу від аналізу переживань у групі.

У 60-ті роки XX ст. виникає побудований на традиції гуманістичної психології Карла Роджерса рух тренінгу соціальних і життєвих умінь. Такі

тренінги організуються для професійної підготовки вчителів, консультантів, менеджерів. Серед життєвих умінь виділяються уміння розв'язувати проблеми й приймати рішення, спілкуватися, бути впевненим у собі, уміти критично мислити та мати навички самоуправління. У 70-ті роки ХХ ст. в Лейпцізькому та Йєнському університетах під керівництвом Манфреда Форверга було розроблено метод, який отримав назву «соціально-психологічний тренінг». Засобами такого тренінгу виступали рольові ігри з елементами драматизації, що створювали умови для формування ефективних комунікативних навичок проведення цих тренінгів була соціально-психологічна підготовка керівництва промислового виробництва.

В Україні розповсюдження тренінгових технологій починається з 90 років ХХ ст. та спирається на теоретичні концепції, що прийшли із Заходу.

Тренінг (від англ. training – навчання, виховання) – це активний процес оволодіння навичками певної дії у співробітництві за допомогою спеціальних навчальних вправ.

Основні принципи тренінгової роботи:

- принцип «зараз і тут». Тренінг – дзеркало, де кожний учасник може побачити себе в процесі своїх конкретних дій в умовах динаміки певної групи;
- принцип персоніфікації висловлювань. Тренінг передбачає відмову від безособових форм висловлювання. Мовною основою вважаються такі звороти: «Я думаю, що...», «Я вважаю...», «Моя думка зводиться до того, що...»;
- принцип активності передбачає максимальний рівень включеності кожного учасника групи. Цей принцип спирається на ідею про те, що людина засвоює 10 % того, що почує, 50 % – того, що побачить, 70 % – того, що промовляє, 90 % – того, що виконує самостійно;
- принцип достовірності інформації. Цей принцип забезпечується тим, що засобом для створення системи знань є власна діяльність учасника, предметом для обговорення є наочні факти – приклади із реального життя;

- принцип активної дослідницької позиції передбачає те, що кожне завдання або вправа – привід для аналізу дій та переживань учасників;
- принцип конфіденційності. Рекомендується не обговорювати з групою зміст спілкування, щоб не нанести моральної шкоди людині, яка розкрилася перед групою під час тренінгу.

Специфічними рисами тренінгу є: наявність спеціальних вимог до організації приміщення; акцент на взаємовідносини між учасниками згідно з принципами тренінгу; використання активних методів роботи, зокрема методів роботи (взаємного навчання) в малих групах; об'єктивізація почуттів учасників; психологічний комфорт.

Тренінг, в основі якого використання активних методів та різновидів групової роботи, спрямовано на оволодіння навичками спілкування. Кожне тренінгове заняття передбачає групову форму роботи, яка дозволяє досить легко моделювати міжособистісні взаємодії, відтворювати різні ситуації залежно від мети тренінгу.

Педагогу важливо подбати про узгодження учасниками правил роботи, їх можна написати на спеціальному плакаті. Існує достатньо методичних прийомів для організації визначення правил самими учасниками.

Важливий метод роботи на тренінгу – ділова гра. У грі учасники програють ролі і практичні ситуації. Досвід учасників має бути початковим пунктом, до якого необхідно завжди звертатися на тренінгу.

Щодо спеціальних вимог до організації приміщення, то зауважимо, що традиційний спосіб організації більшості класів не сприяє активному спілкуванню, адже учасники бачать тільки спини один одного, а вся увага зосереджена на тому, хто навчає. Найбільш поширеною альтернативою для традиційної навчальної аудиторії є розташування столів учасників у вигляді літери «П», що добре підходить для тренінгу, на якому після презентації матеріалу відбувається його спільне обговорення. Таку навчальну кімнату легко

перетворити для одночасної роботи кількох підгруп під час виконання групових вправ.

Основними засобами впливу в тренінговій групі виступають: групові норми, групова підтримка, зворотний зв'язок, групові очікування.

У процесі роботи тренінгова група проходить низку етапів свого розвитку. При цьому характерними є прояви на тренінгу кількох етапів розвитку групи:

- знайомство й орієнтація. Стосунки учасників регулюються суто емоційними враженнями, симпатіями, антипатіями, більшу роль відіграє зовнішній вигляд людини, фізичні дані;

- конфронтація з ведучим. Учасники групи отримують відомості про себе, які суперечать наявним до цього, давно усталеним уявленням. Виникає напруження, що може виразитися в агресивній поведінці стосовно ведучого;

- конструктивна, цілеспрямована діяльність. На даному етапі учасники тренінгу усвідомлюють можливості та здатність подальшого саморозкриття перед групою, взаємини набувають характеру довіри;

- взаємоповага.

Оцінювання ефективності тренінгу полягає у зіставленні за визначеними наперед параметрами стану учасників до і після тренінгу. Такими параметрами можуть виступати: корисність досвіду, отриманого на тренінгу; навчальний успіх або ефективність праці.

Під час проведення тренінгових занять тренер не просто має передати знання від одного учасника до іншого, але й надати допомогу учасникам у реконструкції цих знань, а також в аналізі того, що вони вже знають, тобто бути фасилітатором. Ведучому необхідно пам'ятати, що учасники можуть самостійно думати і приймати рішення. Суть позиції фасилітатора у доброзичливому ставленні до індивідуальних відмінностей між учасниками, прийнятті будь-якої точки зору, ненав'язуванні учасникам своєї системи цінностей. Комфорт, емпатія, щирість, саморозкриття учасників залежать від системи застосовуваних прийомів і особистих якостей тренера. Тому самому

тренеру необхідна серйозна самопідготовка, постійний пошук, прагнення до інновацій. В якості детально розробленого прикладу курсу, заснованого на тренінговій технології, наведемо тренінговий курс із формування батьківської компетентності «Батьківство в радість», спрямований на підтримку батьків, які виховують дітей віком від народження до 6-ти років. В його основу покладено однойменну програму (Make Parenting a Pleasure), що була розроблена у США організацією «Від нуля до трьох».

Використані джерела

1. Батьківство в радість. Тренінговий курс з формування батьківської компетентності / автори-упорядники Г. М. Лактіонова, І. Д. Зверева. К.: Фенікс, 2009. 360 с. Режим доступу: <https://sirotstvy.net/upload/iblock/440/440f29a14a8eded75da5832ee8f3fe46.pdf>.
2. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. СПб.: Питер, 2002. 304 с.
3. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: монография. М.: Дело, 2002. 223 с.
4. Марчук А. В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с. Режим доступу: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3218/1/andragogika.pdf>.
5. Пехота О. М., Ратовська С. В. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів: навчальний посібник. Миколаїв: Іліон, 2012. 252 с.
6. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 182 с. Режим доступу: http://ipood.com.ua/data/NDR/Andragogika/2013_posibnyk_collective.pdf.
7. Урдзе Т. Посібник для фахівців з освіти дорослих. К.: ТОВ «Контекст Україна», 2016. 84 с.

1.3 Проєктна педагогічна технологія

В історії педагогічного методу проєктів виокремлюється п'ять основних фаз:

- XVII–XVIII століття – упровадження проєктних робіт у школах архітектури і мистецтв Італії та Франції;

- XVIII– XIX століття – проєкти практикуються як метод викладання у будівельних академіях та технікумах Європи та Північної Америки;

- кінець XIX – початок XX століття – метод проєкту набуває застосування на уроках ремесел у вищих та початкових школах Сполучених Штатів Америки;

- від початку і до 70-х років XX століття – метод проєкту від спеціального методу навчання поступово розвивається до концепції самостійно визначеного навчання, водночас у цей період метод супроводжується критикою та запереченням як від консервативних, так і від ліберальних освітян;

- від 70–80-х років XX століття і до сьогодні – повторне «відкриття» методу проєкту в Європі та Сполучених Штатах Америки [13]. Маючи таку велику історію, метод проєктів своєю продуктивністю привертає широку увагу дослідників і в XXI столітті.

У кінці XIX – на початку XX століття метод проєктів пов'язують з ідеями прагматизму. За Дж. Дьюї, цінністю є не стільки кількість одержаних знань, скільки вміння використовувати їх у певних ситуаціях. Дж. Дьюї пропонує принцип «навчання в дії», відповідно до якого сутністю навчання є відкриття, постійне та реальне втілення чогось нового.

Дж. Дьюї намагався знайти відповіді на питання, що виникали внаслідок мінливості соціальної структури того часу – епохи індустріалізації та високої міграції в Сполучених Штатах Америки. Виховання повинно було відповісти на ці нові виклики та підготувати людей до вирішення проблем і розроблення потрібних рішень [13].

Дж. Дьюї пов'язав метод проєктів із демократичним розумінням освіти: робота над проєктом не планується і спрямовується ієрархічно зверху, а

здійснюється незалежно тими, хто навчається. Як результат, суб'єкти формуються та розвиваються відповідальними громадянами, які самі регулюють власні справи. Тим самим проєктне навчання спрямовується на демократичну взаємодію в освіті і готує до демократичної взаємодії в суспільстві [13].

Учень Дж. Дьюї – У. Х. Кілпатрик – у праці «Метод проєктів» охарактеризував цей метод як «планування доцільної діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчального завдання в реальній життєвій ситуації, як діяльність, яка «виконується від щирого серця», з високим рівнем самостійності та зацікавленості учнів» [5].

Роль учителя – представити тематику планів та проєктів, які змусять учнів передбачати й думати наперед. Розвиток демократичної поведінки, за Дж. Дьюї, – це непряма мета. Метою є розвиток наукової думки. Успіх методу проєктів для Дж. Дьюї полягає не у «свободі дій» у класі, як у У. Х. Кілпатрика, а у «свободі думки», втіленій у «конструктивній дії» [14].

Особливу увагу привертають процеси впровадження методу проєктів на початку ХХ століття на території України, пов'язані з іменем А. Макаренка. У 1988 році рішенням ЮНЕСКО А. Макаренко був визнаний одним із чотирьох педагогів (поруч із Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнером та М. Монтесорі), які визначили спосіб педагогічного мислення ХХ століття.

Хоча в українській та англomовній макаренкіані немає однозначної оцінки діяльності педагога, однак важко заперечуваними є його успіхи в перевихованні малолітніх правопорушників. Робота педагога із такою складною аудиторією вихованців переконливо доводить продуктивність проєктного навчання.

На початку 30-х років, коли А. Макаренко очолює колонію під Полтавою, одним із його основоположних педагогічних принципів стає виховання в діяльності. Починаючи з майже порожнього місця, вже за 2–3 роки він організовує господарську роботу колоністів, гідне облаштування побуту, догляд за свійськими тваринами. І справа тут не лише в необхідності

самозабезпечення. Принципово важливим у педагогіці А. Макаренка було залучення вихованців до діяльності, а також спрямування у майбутнє, вибудова «перспективних ліній».

Певне уявлення про розуміння А. Макаренком поняття «проект» надає його опис «середньої перспективи», що полягає в проекті колективної справи, віддаленої в часі [3, с. 314]. «Середня перспектива матиме значення лише в тому разі, якщо до цих днів готуються завчасно, якщо їм надається особливе значення, якщо до їх основного змісту приєднуються найрізноманітніші теми: звіти, прийоми гостей, преміювання, нові приміщення та обладнання, результати річного змагання. Підготовка до такого дня (їх не повинно бути більше ніж 2–3 на рік) має виявлятися спочатку лише у колективній думці, бесідах, розмірковуваннях. Завчасно необхідно розпочати вибір різних комісій. Ці комісії частіше мають звітувати перед загальними зборами. Корисно, якщо з приводу проведення такого свята виникають у колективі два проекти, і весь колектив вирішує, який проект кращий» [3, с. 315].

За А. Макаренком, можна визначити такі ознаки проекту:

- 1) особистісну значущість тематики для суб'єкта діяльності;
- 2) комплексність проектної діяльності, що містить у собі простіші дії;
- 3) орієнтацію на певний ресурс часу;
- 4) необхідність попереднього колективного мислення, бесіди, розмірковувань;
- 5) необхідність розподілу обов'язків і встановлення процедур звітності; 6) доцільність вибору серед кількох варіантів вирішення наявного завдання.

Незважаючи на час створення, це доволі сучасний перелік, що забезпечує належну основу для проектної діяльності в соціально-педагогічній сфері.

Система «перспективних ліній» набула свого розвитку при переїзді з-під Полтави у Куряж на Харківщину. Відкривалися нові перспективи для господарської діяльності: 1 200 десятин землі та сільськогосподарська техніка, столярна майстерня. «Колоністи відчували, що в перші роки їх чекають великі

труднощі. І все ж, – як зазначає А. Макаренко, вони були всі ніби начинені ракетами і пострілами, ведучи за собою і педагогів» [2].

Всі реалізовані колоністами та педагогами активності –це не просто фізична активність. Це проєктна діяльність у тому сенсі, що починається вона «придумуванням» майбутнього і подальшої його реалізації.

У 1932 році вдалося організувати найсучасніші (як для того часу) виробництва – виготовлення електросвердел та фотоапаратів. Це не просто проєкти – це справжні проєкти «майбутнього». При цьому проєкти задумані і реалізовані самоврядуванням колонії. На заводі «Комунар» співвідношення вихованців і дорослих виробників дорівнювало 3 до 1, при цьому виробництво давало значні прибутки для комуни й країни [4].

Найважливішим для А. Макаренка був педагогічний результат – виховання особистості, створене та розвинене самоврядування.

Отже, педагогіка А. Макаренка – це педагогіка виховання в діяльності, спрямованості у майбутнє та проєктування,самоорганізації спільноти вихованців.

У 60–70-х роках ХХ століття інтерес до проєктного методу в цих країнах знов активізується, зокрема і в університетському середовищі [12]. Пов'язують це із реформами, спричиненими студентським рухом 60-х років ХХ століття. Проєкти розглядали як наукові зусилля, що сприяли навчанню на базі наукових досліджень в університеті. Хоча підкреслюється, що проєктний метод нелегко отримував своє впровадження в університетах із причин теоретичного дефіциту, ідеологічного перевантаження, відсутності готовності до співпраці та організаційних труднощів [13]. Проєкти застосовували у зв'язку із пошуком педагогами можливостей індивідуалізації навчання. Повернувши свою увагу до методу проєктів, педагоги були вже більш уважними до можливих ризиків його застосування, зокрема, зниження систематичності навчання, а також теоретичних знань учнів та студентів, що спостерігалися у першій третині ХХ століття. Більш уважно педагоги звернулися і до прочитання педагогічних

надбань Дж. Дьюї, який і сам критично ставився до надмірного захоплення методом проєктів, вважав його несамодостатнім для повноцінної освіти [5].

У 70-х роках ХХ століття викладач університету Оснабрюк (Федеративна Республіка Німеччина) Б. С. де Бутемар запропонував модель проєктного навчання, яку М. Кнолл назвав моделлю активізму. Вихідною тезою було: мета закладів освіти – розвивати ефективність соціальних дій і робити існуючу соціальну систему більш гуманною та вимірною. Проєкт для цього розглядають як найбільш доречну форму навчання. Б. С. де Бутемар розглядав три форми навчання: інформація (передавання інформації в інтерактивному режимі), проблема (не лише передавання знань, а й реструктуризація особистих знань на основі зовнішньої одержаної інформації, інтерпретація), проєктне навчання (не лише передавання та реструктуризація знання, а й творення знань та рішень). У проєктному навчанні Б. С. де Бутемар виокремив дві складові: «курс» та «експедиція». Завдання «експедиції» – спрямувати студентів у зовнішнє середовище, щоб зібрати досвід та матеріали, які потім будуть опрацьовані й інтерпретовані в класі. Завдання «курсу» – не лише підготовка «експедиції» з точки зору змісту та організації, а й завершення «експедиції» шляхом узагальнення й інтерпретації. Водночас підкреслюється важливість пошуку теми проєкту, орієнтованої на освоювану сферу навчання. Студентові при цьому надається значна свобода. Студенти планують проєкт, визначають його зміст і методи. Відбувається це за демократичного стилю виховання з боку викладача [14].

У 70–80-х роках ХХ століття розвиток проєктного методу пов'язаний із появою так званих «відкритих шкіл», для яких характерними є тісний зв'язок із довкіллям, урахування соціальних чинників і самоосвіти індивіда. У таких школах індивідуальний план роботи учнів складався за допомогою вчителя, а навчальний процес був насичений різноманітними екскурсіями. Прикладом таких шкіл може бути «Школа без стін» Б. Шлезингера (Сполучені

Штати Америки). Школи, які не мали чіткого розкладу, традиційного навчального плану, працювали також в Англії, Німеччині, Франції.

У 80-х роках XX століття метод проєктів розвивається також і в контексті спільного кооперативного навчання.

Андрагогічні технології та практики зосередили свою педагогічну діяльність не лише на індивідуальній незалежності студентів, а й на соціальній взаємодії між ними, вбачаючи у взаємодії перспективи покращання виконання навчальних, зокрема проєктних, завдань.

Як сучасний приклад наведемо навчальний курс Susan Murcott «Поширення інновацій для спільного блага», що розміщений на платформі відкритих освітніх ресурсів Массачусетського технологічного інституту. На початку курсу кожному студентові пропонується підготувати та презентувати 60-секундний виступ за одним із двох варіантів: 1) у категорії «Рекрутинг в інноваційну Dream Team» (ім'я студента, автора ідеї проєкту; назва команди; стисле (до 50 слів) описання проєкту; потреби в учасниках); 2) у категорії «Пропоную свої послуги» (ім'я студента; причини, через які команда має прийняти студента (до 50 слів); типи пріоритетних проєктів). Після презентацій студенти об'єднуються у групи. Робота курсу «Поширення інновацій для спільного блага» не обмежується навчальною аудиторією, а спрямовується на реальні проблеми навколишнього світу, будується навколо конкурсів організацій, що підтримують студентські проєкти. Цікаво, що навіть для викладача курсу несподіванкою стало те, що після завершення навчання на канікулах студенти з власної ініціативи беруться за реалізацію розроблених проєктів [15].

На зламі XX–XXI століть відроджується інтерес до проєктного навчання в пострадянських країнах. В Україні такий інтерес пов'язаний насамперед із реалізацією особистісно орієнтованого підходу в навчанні, ідеєю про те, «що мета освіти продиктована не тільки обмеженими історичними рамками «соціального замовлення», але є наслідком пізнання суті людини» [6, с. 29].

Численні історичні приклади довели, що практика проєктної діяльності є корисною під час вивчення природничо-наукових, технічних, а також соціально-гуманітарних дисциплін. У реалізації методу акцентують на демократичних стосунках і самоврядуванні в навчальному процесі та навчальних закладах. Реалізація ж демократичних стосунків передбачає суб'єктну позицію всіх учасників. Основою методу проєкту уявляється саме створення умов для формування, розвитку та реалізації суб'єктної позиції тих, хто навчається. Метою є освоєння наук для практичного їх використання. Педагогам, які застосовують метод проєктів, явно замало місця в межах навчальних закладів, вони залучають тих, хто навчається, до взаємодії з соціумом і намагаються впливати на соціум.

Проєктна діяльність таким чином – це погляд у майбутнє і його наближення, це практика самоврядування та демократії, це освоєння науки для застосування її на практиці, це перетворення як оточуючої дійсності, так і самої особистості, груп, які навчаються.

Метою застосування проєктної педагогічної технології в освіті є здобуття ними нових компетентностей та життєвих навичок, заснованих на науковому знанні, у безпосередній діяльності, розкладаючи її на етапи проєктування, реалізації та оцінки отриманих результатів, при тому, що така діяльність здійснюється в умовах реального середовища на засадах самоорганізації, в тому числі і поза межами освітньої установи (центру). Передбачається, що компетентності включають в себе готовність діяти.

При цьому проєкти, що реалізуються, мають педагогічний результат – здобуті тими, хто навчається, новими знаннями, компетентностями та життєвими навичками, але разом із тим вони мають певні результати і як проєкти впливу на оточуючу дійсність.

Щодо застосування проєктної педагогічної технології в процесі освіти, то наша позиція полягає в тому, що будь-яка програма освіти має містити в собі більше чи менше за обсягом проєктне завдання. Мета застосування такого

завдання – отримання тими, хто навчається, готовності діяти, практичного досвіду за освоєною науковою теорією, методами та засобами, які вивчаються. При цьому допомог учасникам програм освіти – наставництво педагогів у першій практиці.

Виходячи з історії застосування методу проєктів у кінці XIX – на початку XXI століть, сформульовано такі особливості проєкту як виду навчальної активності:

1) проєкт має містити, з одного боку, ідеальний образ того, чого немає, але що є потрібним, що може бути створеним і для цього існують відповідні гарантії, з іншого – опис процедури досягнення відповідного ідеального образу;

2) проєкт як ідеальний образ бажаного майбутнього поступово трансформується в результаті діяльності суб'єкта, насамперед відповідної проєктної діяльності;

3) проєкт передбачає унікальну та неповторну діяльність, яка має комплексний характер із певними зв'язками між компонентами і в даних умовах обґрунтована як оптимальна;

4) тематика проєкту має особистісне значення для суб'єкта діяльності;

5) проєкт розвиває людину як суб'єкта діяльності, мотивованого, самостійного, творчого; водночас проєкт орієнтує на співпрацю;

6) проєкт орієнтує на співпрацю і на вихід за рамки навчального процесу та навчальної установи;

7) проєкт ґрунтується на інтеграції знань і досвіду з різних сфер науки та практики.

Деталізуємо етапи проєктної педагогічної технології:

1) підготовчий етап:

– створення позитивної мотивації до проєктної діяльності

як інструменту навчання та практики;

– опрацювання тематичного теоретичного матеріалу, досягнення його знання та розуміння;

2) етап проєктування:

- обрання цільової групи та аналіз її потреб;
- обґрунтування проєкту;
- створення ідеального образу майбутнього як основи для подальшого формулювання мети проєкту;
- формулювання мети проєкту;
- визначення продуктів і формулювання завдань проєкту;
- визначення елементарних робіт проєкту;
- складання календарного плану реалізації елементарних робіт

проєкту;

3) етап реалізації розробленого проєкту відповідно до складеного календарного плану елементарних робіт;

4) підсумковий етап:

- аналіз одержаних результатів;
- публічна презентація одержаних результатів.

Деталізуємо реалізацію окремих етапів проєктування в представлений технології. Почнемо з творчого завдання формулювання ідеального кінцевого результату.

Одним із методів пошуку рішення є свідоме перебирання варіантів, чи, як називає Г. Альтшуллер, метод «спроб і помилок». «Від точки, яку ми називаємо «задача», винахідник має потрапити у точку «рішення». Де саме є ця точка, наперед, звичайно, невідомо. Винахідник створює певну пошукову концепцію, тобто обирає напрям пошуку («...І я задумав розв'язати цю задачу за допомогою маятника...»). Починаються «кидки» в обраному напрямі: «А якщо спробувати так?». А потім стає зрозумілим, що неправильно є вся пошукова концепція – пошук відбувається не в тому напрямі («...Урешті-решт я зрозумів, що від маятника необхідно відмовитися...»). Винахідник повертається до завдання, висуває нову пошукову концепцію («...Тоді виникла думка

здійснити намотування проводу за допомогою стиснутого повітря...»), починається нова серія «кидків» [1, с. 8–9]. Наведений метод Г. Альтшуллер вважає неефективним і як альтернативу пропонує напрацювання моделі «ідеального кінцевого результату», гранично спрощеної та поліпшеної. Він дає практичні поради щодо створення такої моделі. Порада перша: «Уявіть собі, що у вас в руках чарівна паличка. Яким буде ідеальний результат (розв’язання задачі якщо скористатися чарівною паличкою?). Порада друга: «Не треба загадувати завчасно, можливо чи неможливо досягти ідеального кінцевого результату». Порада третя: «Не потрібно наперед думати про те, як і яким шляхом буде досягнутий ідеальний кінцевий результат» [1, с. 130–132].

Лише після того, як ідеальний кінцевий результат створено, настає час пригадати реальні умови. Це допоможе зрозуміти, яким буде перший проєкт, спрямований на подолання наявної проблеми. Після його реалізації ми повернемося до нашого бачення ідеального кінцевого результату і продовжимо рух до нього, з певними корективами, які підкаже практика.

Аналіз реальних умов пропонуємо здійснити з використанням відомого доволі широко в громадському секторі SWOT-аналізу, який одержав свою назву за аббревіатурою англійських слів: Strength – сильний, Weakness – слабкий, Opportunity – можливості, Threat – загрози.

Наступний крок – формулювання мети. Фахівці рекомендують використовувати для цього критерії SMART: Specific – конкретність, Measurable – вимірюваність, Area-specific – окресленість (розуміння того, чим учасники цільової групи проєкту відрізняються від інших осіб), Realistic – реалістичність (зазначення способу досягнення мети), Time-bound – визначеність у часі. Важливим етапом у процесі розроблення проєкту є декомпозиція – «поділ» мети проєкту на складники за рівнями, необхідними для ефективного управління проєктом («розділяй і

володарюй»)

Завданнями декомпозиції проєкту є такі: забезпечення переходу від мети до способів та засобів її досягнення; визначення робіт і часу, необхідних для досягнення мети; усунення непотрібних (зайвих) робіт і ресурсів, не пов'язаних із реалізацією проєкту; розподіл робіт на складники для різних учасників проєкту, координація їхніх дій і визначення відповідальності.

Кожен наступний крок декомпозиції проєкту забезпечує послідовну деталізацію його змісту. Одночасно на кожному наступному кроці обсяг змісту робіт менший, ніж обсяг змісту робіт попереднього рівня. Критеріями для визначення необхідної кількості рівнів декомпозиції є такі: робота має один чіткий результат; за роботу може бути призначений один відповідальний; можна розрахувати затрати праці та тривалість даної роботи.

Інформаційні джерела

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. М., 1973. 296 с.
2. Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2013. 304 с.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост.: Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 368 с.
4. Мельникова О. В. Проблеми економічного виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 19 с.
5. Огієнко О. І. Тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1. С. 31–39.
6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.

7. Основы социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, О. Н. Бессонова и др.; под ред. Н. Ф. Басова. М.: Академия, 2007. 288 с.
8. Ярошенко Ф. А., Бушуев С. Д., Танака Х. Р2М. Управление инновационными проектами и программами. Теория и практика применения. СПб.: АйТи-Подготовка, 2013. 320 с.
9. A guide to the project management body of knowledge (PMBOK guide): Sixth Edition / Project Management Institute, 2017. 537 p. URL: <http://faspa.ir/wp-content/uploads/2017/09/PMBOK6-2017.pdf>.
10. Code of Ethics & Professional Conduct / Project Management Institute. URL: <https://www.pmi.org/codeofethics>.
11. Jung E. Projektunterricht – Projektstudium – Projektmanagement. Bielefeld, 2002. URL: https://www.sowi-online.de/praxis/methode/projektunterricht_projektstudium_projektmanagement.html.
12. Kaliva E. Didaktische Implikationen des projektbasierten Lernens beim Einsatz von Social Learning Environments in Hochschulen. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, 2016. 296 p. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33797011.pdf>.
13. Knoll M. Grundmodelle des Projektunterrichts. Versuch zur Klärung eines unübersichtlichen Konzepts. 2005. URL: <http://www.asamnet.de/~amgmg/unterr/faecher/gesch/projekt/Knoll.htm>.
14. Murcott S. Disseminating Innovations for the Common Good. URL: ocw.mit.edu.
15. What is PRINCE2? URL: <https://prince2.wiki/extras/what-isprince2>.

1.4.Коуч-технологія в підготовці майбутнього вчителя

Слово «коуч» – далеко не нове. Воно має угорське походження і закріпилося в Англії у XVI столітті. Означало тоді не що інше, як карету, візок. В цьому проглядається одна з глибинних аналогій терміна – «те, що швидко

доставляє до мети й допомагає рухатися в дорозі».

Пізніше, у другій половині XIX століття, англійські студенти називали цим терміном приватних репетиторів. На початку 90-х років XIX століття це слово міцно увійшло до спортивного лексикону як назва спортивного тренера, а згодом перейшло на позначення будь-якої діяльності, пов'язаної з наставництвом, інструктуванням і консультуванням.

З історії коучингу видно, що існує три різних його покоління.

Покоління «Творців». Воно характеризувалося тим, що мало свою теорію і модель, яка в результаті перетворилася в коучинг.

Покоління «Провідників». Представники цього покоління розповсюджували ідеї представників першого покоління й робили їх популярними.

У третьому поколінні коучинг стає окремою Професією.

Кожне з поколінь має свої відмінні особливості. Розглянемо історію коучингу більш детально.

Творці (1960–1970). Коучинг бере свій початок зі спортивної практики. Приблизно з 1930-го термін «коуч» означав будь-яку тренерську діяльність, чи то репетитор, чи учитель. Але найбільш поширене значення застосовувалося у спорті. Дійсно, коучинг черпав натхнення зі спорту. Одна з найбільш популярних книг Тімоті Голві «Теніс як внутрішня гра» значно вплинула на розвиток коучингу. В своїй книзі Тімоті Голві говорить про те, що, граючи в теніс, ваш суперник не тільки навпроти вас, але й всередині вас самих. Внутрішній супротивник, критик, який набуває форми вашого его-розуму. Цей голос постійно вас засуджує, замість того щоб допомогти вам. Щоб припинити слухати внутрішнього критика, вам необхідно:

- навчитися спостерігати за собою збоку, оцінювати себе об'єктивно;
- запланувати нове навчання;
- дозволити «цьому» відбутися.

Принципи Голві можуть бути використані в будь-яких сферах. Саме вони

лягли в основу знаменитої моделі GROW.

Вернан Ерхард був другим за важливістю впливу на розвиток коучингу після Тімоті Голві. В 70-х роках Ерхард провів «ест» тренінг, або семінар Ерхарда з навчання. Це були інтенсивні майстер-класи з розширення можливостей. Вони були частиною людського потенціалу і спрямовані на розвиток особистої трансформації.

Провідники (1980). Таким чином, внесок Ерхарда є одним з найважливіших, за його допомогою коучинг почав завойовувати популярність. Ті, хто знайомий з теорією переломного моменту Гладуелла, знають, що незначні зміни призводять до глобальних. І це веде нас до ще однієї людини, яка також вплинула на коучинг, – Томаса Леонарда.

У 1980-х Леонард працював директором з бюджету у сфері освіти. Як фінансовий радник, він виявив, що люди часто звертаються до нього не тільки з фінансовими питаннями. Як виявлялося, частіш за все такі питання є маленькою частиною проблеми, а людям необхідні відповіді на свої життєві питання. Так Леонард став коучем. Займаючись коучингом, він почав збирати знання і методи. Коучингова методологія стала змінюватися.

Томас Леонард мав вплив у США, а ось Джон Уїтмор і Александр Грехем поширювали коучинг у Європі. Основну ідею Уїтмор і Грехем взяли з книги Голві «Теніс як внутрішня гра». Цей підхід вони привезли до Великобританії в 1981 році і назвали його коучингом.

Для розробки нової моделі Грехем використав тренінг Ерхарда, а Уїтмор – підхід з книги Тімоті Голві. В 1985 році з'явилася найвпливовіша модель в коучингу – GROW.

З 80-х років XX століття коучинг офіційно визнаний у бізнесі. Зараз існує близько 50 шкіл і близько 500 видів коучингу, починаючи від VIP-коучингу й закінчуючи соціальною роботою. На розвиток коучингу впливало знання з багатьох сфер, включаючи педагогіку, психологію (в тому числі спортивну, клінічну, соціальну і промислову), теорії лідерства та інші.

Коучинг як окрема професія (з 1990 дотепер). Для Джозефа О'Коннора й Андреа Лейджеза (автори книги «Коучинг за допомогою НЛП») переломним моментом стала середина 1990-го року, коли почав розвиватися бізнес-

коучинг. Першою великою компанією, яка почала використовувати коучинг, стала IBM. Коучинг трансформувався із засобу індивідуального розвитку людей у спосіб розвитку людей у бізнесі.

В 90-х відбулися значні зміни в характері роботи. Замість того, щоб залишатися на одному місці все життя, люди почали змінювати свою кар'єру, в середньому тричі. Втрата хорошого персоналу могла обійтися дорого для компанії, а постійне навчання допомагає утримувати і розвивати персонал. Так коучинг допомагає закріплювати і використовувати отримані знання. І, звичайно, коучинг допомагає справитися зі стресом.

З середини 1990-х років коучинг розвинувся в окрему дисципліну. Це була тренінгова концепція на стику психології, філософії, спорту і менеджменту. Спочатку коучинг був орієнтований тільки на сферу бізнесу, однак зараз успішно застосовується практично для всіх соціальних груп. З'явилися професійні асоціації, наприклад, Асоціація коучингу, Міжнародна федерація коучів, Європейська рада коучингу і менторства, які брали участь у розробці стандартів навчання.

Багато принципів і технологій коучингу успішно застосовують у педагогіці. І це сучасний підхід до навчання, який допомагає усвідомлювати смисл навчання, створює захоплюваність, підвищує мотивацію і відповідальність за результати.

Широке використання коучинг отримав на початку 1990-х рр. як:

- технологія, яка переміщує людину із зони проблеми в зону її ефективного рішення;
- система, яка дозволяє побачити, відчути нові підходи й можливості, розкрити потенціал того, хто навчається, знайти нестандартне рішення

проблеми;

- особлива взаємодія того, хто навчається, і коуча (людини, яка займається коучингом), де останній не виступає в ролі консультанта, не дає поради та рекомендації для вирішення завдання, а сприяє розкриттю потенціалу того, хто навчається;

- процес, спрямований на досягнення цілей в різних сферах життя і заснований на знаннях, логіці, життєвому досвіді.

Таким чином, основною метою коучингу як креативного методу є допомога тому, хто навчається, в тому, щоб він самостійно знайшов рішення поставленого завдання.

Відмінною рисою коучингу є те, що коуч допомагає тому, хто навчається, знайти власне рішення, а не вирішувати задачу за нього. Отже, коуч не обов'язково повинен бути експертом у сфері досліджуваних проблемних ситуацій, але він має бути експертом у тому, як допомогти іншим у розкритті їх особистих можливостей.

Коуч по нейромережах

У сучасному світі, де технології розвиваються з вражаючою швидкістю, важливість коучингу не можна переоцінити. Коучинг стає важливим інструментом у професійному розвитку, особливо в освіті. У цьому контексті коучинг може стати ключовим елементом у формуванні не лише професійних навичок, а й особистісного зростання викладачів та студентів.

Коучинг — це процес, в якому коуч допомагає клієнту (учню, вчителю або команді) досягти конкретних цілей, розвинути потенціал, знайти нові підходи до вирішення проблем та ефективно управляти своїм часом. Цей процес включає в себе активне слухання, запитання, зворотний зв'язок і мотивацію, які сприяють розвитку самосвідомості та впевненості.

Коучі стали важливими фігурами в бізнес-середовищі, допомагаючи керівникам і працівникам досягати професійних цілей, підвищувати продуктивність і знижувати рівень стресу. У сфері освіти коучинг

використовується для підтримки вчителів у їхньому професійному зростанні та розвитку учнів, що робить його невід'ємною частиною сучасної педагогіки.

Мета коучингу в освіті

Мета коучингу в освіті полягає в підтримці студентів і викладачів у досягненні їхніх цілей. Це може включати:

1. Розвиток особистісних якостей. Коучинг сприяє розвитку таких якостей, як впевненість, відповідальність, креативність і критичне мислення.
2. Покращення навчальних результатів. Через індивідуальний підхід коуч допомагає студентам досягати кращих результатів у навчанні.
3. Підтримка вчителів. Коучинг надає вчителям можливість отримати зворотний зв'язок, розвивати свої навички і знайти нові підходи до викладання.
4. Формування позитивного навчального середовища. Коучинг сприяє створенню атмосфери співпраці, довіри та підтримки в групі.

Понятійний апарат коучингу в освіті

Коучинг в освіті включає ряд ключових понять, які визначають його суть та методи:

Коуч — особа, яка проводить коучинг, допомагаючи клієнту досягти його цілей.

Клієнт — учень, студент, вчитель викладач або група, яка отримує коучингові послуги.

Ціль — конкретне досягнення або результат, який клієнт хоче досягти.

Процес — структура коучингової сесії, яка включає запитання, зворотний зв'язок і роздуми.

Мотивація — внутрішній стимул, який підштовхує клієнта до дії і досягнення цілей.

Теоретичні положення та характеристики коучингу в освіті як технології

Коучинг в освіті можна розглядати як технологію, що базується на певних теоретичних положеннях:

1. Індивідуалізація навчання. Кожен студент унікальний, тому коучинг враховує його індивідуальні особливості, потреби та цілі.
2. Зворотний зв'язок. Процес коучингу передбачає регулярний зворотний зв'язок, що допомагає студентам усвідомлювати свої досягнення і труднощі.
3. Активне навчання. Коучинг підтримує активну участь студентів у процесі навчання, спонукаючи їх до самостійності та відповідальності
4. Позитивна психологія. Коучинг спрямований на розвиток позитивного мислення та впевненості в собі у клієнтів.

Вимоги до особистості вчителя початкових класів

Вчитель початкових класів виконує надзвичайно важливу роль у формуванні особистості та інтелектуального розвитку дітей. Тому до нього висуваються високі вимоги як у професійному, так і в особистісному плані. Для ефективної роботи з маленькими дітьми необхідна не лише педагогічна компетентність, але й емоційна стійкість, комунікативні навички та здатність до співпраці.

1. Професійні якості

1.1. Педагогічна компетентність

Вчитель початкових класів повинен володіти глибокими знаннями в галузі педагогіки, психології дітей молодшого шкільного віку та методик викладання основних предметів. Це включає:

- Розуміння вікових особливостей учнів.
- Володіння методиками пояснення матеріалу з урахування когнітивних особливостей дітей.

Уміння адаптувати навчальні програми до індивідуальних потреб кожного учня.

1.2. Організаційні здібності

Вчитель повинен вміти організовувати навчальний процес так, щоб підтримувати увагу та інтерес дітей. Сюди входить управління часом, планування уроків та підтримання дисципліни в класі.

1.3. Здатність до інновацій та розвитку

Важливо, щоб вчитель початкових класів був готовий до постійного розвитку і впровадження новітніх освітніх технологій. Це особливо актуально у зв'язку з швидким розвитком цифрових технологій в освіті.

1.4. Комунікативні навички

Вчитель має вміти чітко і доступно передавати інформацію, пояснювати складні теми простими словами. Ефективна комунікація з учнями, їхніми батьками, а також колегами є невід'ємною частиною професії.

2. Особистісні якості

2.1. Доброзичливість та емпатія

Учитель повинен бути чуйним до потреб учнів, уміти надавати емоційну підтримку. Він має створювати атмосферу довіри та взаємоповаги в класі, щоб діти відчували себе комфортно і впевнено.

2.2. Терпіння і толерантність

Робота з молодшими школярами вимагає великого терпіння. Учитель має зберігати спокій у складних ситуаціях, проявляти терпимість до індивідуальних особливостей і темпів розвитку кожної дитини.

2.3. Емоційна стійкість

Діти молодшого віку часто емоційно нестійкі.

На сьогоднішній день є кілька різновидів коучингу. Основна класифікація ґрунтується на кількісному складі клієнтів. За сферами застосувань розрізняють такі його види:

1. Індивідуальний коучинг. Консультант працює з клієнтом один на один. У ході співпраці вирішуються індивідуальні задачі, які стосуються різних сфер життя людини: кар'єра, бізнес, здоров'я, стосунки, сім'я.

2. Командний коучинг (груповий). Коучер працює з групою людей. Особливість коуч-сесії полягає в тому, що у декількох людей є спільна задача. Вони можуть бути сім'єю, бізнес-партнерами, спортивною командою, групою чи громадською організацією.

3. Організаційний коучинг. Консультант взаємодіє з першою особою організації. Навчання передбачає застосування системних методик, спрямованих на виявлення потенціалу керівника, співробітників чи всього колективу. Відмінність організаційного коучингу від інших полягає в тому, що стосується інтересів усієї компанії, а не її окремих осіб.

Головні результати коучингу:

- побудова такої життєдіяльності, яка дозволяє ставити і здійснювати важливі особисті цілі, набутти внутрішньої гармонії. Коуч пропонує стратегії для управління часом, життєвою гармонією та якістю життя;
- набуття сили та посилення життєвої мотивації. Коуч допоможе зосередитися на тому, що найбільш важливо і діяти відповідно до цих цінностей.

У загальному вигляді робота за технологією коучингу може бути представлена послідовністю чотирьох основних етапів:

- 1) постановка мети (усвідомлення її реальності);
- 2) вияв реального стану (аналіз необхідних складових успіху, можливостей, що є);
- 3) вироблення шляху до мети (визначення шляхів досягнення мети);
- 4) досягнення мети (так званий «етап волі», в якому реалізується напрацьований спосіб, шлях до мети – вибір стратегії дій, спрямованих на досягнення мети, моніторинг досягнення мети й аналіз результатів).

Основним методом у проведенні коуч-сесії виступають питання, які стимулюють активність клієнта на всіх етапах реалізації технології коучингу. Приклади таких питань: Чого ви дійсно хочете? Чому це важливо для вас? Як ви можете цього досягти? Як ви дізнаєтеся, що досягли цього?

Найбільш корисні коучингові питання:

- яка підтримка вам потрібна;
- як ви плануєте зробити це;
- що для вас у цьому найбільш складне;

- якими критеріями ви користуєтеся;
- які можуть бути наслідки для вас та інших;
- в чому ви виграєте (програєте), якщо так вчините;
- які можливі перешкоди на вашому шляху;
- кому слід про це знати і т.д.

Педагогічний коучинг – неформальна технологія й мистецтво постановки питання, мистецтво мотивування.

Ми можемо розглянути коучинг як допомогу тому, хто навчається, навчатися, змінюватися і досягати цілей, а мета того, хто навчається, – вирішення конкретних задач і досягнення прогнозованого результату. Коуч не наказує, не керує, не інструктує, не дає поради, тобто не тисне, не впливає. Він слухає, щоб зрозуміти; обдумує, перефразує, підсумовує, ставить запитання, які пробуджують усвідомлення; вносить пропозиції, здійснює зворотний зв'язок. Головне – турбота про те, щоб той, хто навчається, вирішив проблему сам.

Покроковий опис технології коучингу виглядає так:

- вибір теми;
- визначення мети (що ті, хто навчаються, повинні винести?);
- відкриття реальності (що в дійсності відбувається, хто займався дослідженням проблеми, що накопичено в літературі...);
- розгляд варіантів вибору (можливостей і ресурсів);
- підведення підсумків (ясність і усвідомленість з боку людини, групи, взяття ними на себе зобов'язань, усвідомлення, чи є в них план дій, чи потрібна підтримка, допомога, чи будуть вони діяти рішуче).

Структура заняття в техніці коучингу:

Етап мотивації та постановки мети (етап натхнення)

Коуч допомагає тим, хто навчається, моделювати майбутній навчальний результат (до кінця заняття, навчальної програми і т.ін.). Приблизні питання:

- Чого ви хочете досягти під час вивчення даної теми на кінець цього заняття?

– Наскільки від вас залежить досягнення поставленої мети?

– В чому конкретно полягає ваша мета?

– Як ви дізнаєтеся, що досягнули мети?

– Наскільки від вас залежить досягнення мети?

– Які конкретні кроки ви маєте зробити для досягнення мети?

– Чи є у вас всі необхідні ресурси для досягнення мети? Якщо ні, то які ресурси слід залучити для досягнення мети?

– Чи реально досягти мети за відведений час? Якщо ні, то...?

– Чому ця мета важлива для вас?

– Які можливі ускладнення та наслідки, якщо мета не буде досягнута?

Етап планування ефективних дій для досягнення мети

Приблизні питання:

– Як ви можете досягти мети?

– Отже, відповідно до поставленої мети, які дії ви готові вчинити вже зараз? На цьому занятті? На цьому тижні? І т.д.

– Що конкретно будете робити? Яким буде найперший крок? Найпростіший? Найраціональніший? Найефективніший?

– Яким буде наступний крок? А далі? А ще?

– Як, яким способом ви плануєте це робити? Як ви дізнаєтеся, що таким способом буде досягнутий очікуваний результат? А які способи можна використати ще?

– Якби ви вже мали всю необхідну інформацію, то якими були б ваші дії?

– Якби ви були на місці андрагога, то які б дії вчинили?

Етап реалізації плану (прихильність меті)

Використовуються відомі педагогічні технології розвивального та особистісно орієнтованого навчання, але на основі коучингової взаємодії.

Приблизні питання:

– Як ви можете рухатися далі?

– Де ви зараз знаходитесь (шкалування) за шкалою від 1 до 10? Опишіть,

будь ласка, детальніше.

– А якщо піднятися на один бал вище – в чому буде різниця? Що буде інакше?

– А якщо ще на один бал?

І так, поки не дійдете до 10. В підсумку – покроковий план досягнення відмітки 10, спираючись на ситуацію, що склалася.

Етап завершення (рефлексія)

Приблизні питання:

– Як ви зрозумієте, що досягли мети?

– Які найважливіші віхи ви помічаєте?

– Коли це відбувалося? Скільки часу займала кожна задача?

– Як ці задачі були взаємопов'язані?

– Які найперші, найбільш легкі кроки були потрібні, щоб розпочати рухатися до результату?

Визначення мети, до якої той, хто навчається, буде йти, – дуже серйозне завдання. Тому необхідна спеціальна робота, яка навчить цілепокладанню, плануванню і навичкам досягнення поставленої мети.

Інформаційні джерела

1. Аткінсон М., Чойс Р. Т. Покркова система коучингу: Наука й мистецтво коучингу. Режим доступу:

2. Голві Т. Робота кякак внутрішнягра: Розкирття особистго потенціалу. Режим доступу:

3. Уїтмор Дж. Внутрішня сила лідера: Коучинг як метод керування персоналом Режим доступу

4. Парслоу Э., Рей М. Коучинг у навчанні: практичні методи й техніки. Режим доступу:

1.5.Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах упровадження кредитно-трансферної системи організації навчального процесу

Основою підготовки майбутнього вчителя початкових класів визначається комплекс методологічних, педагогічних, технологічних проблем, які ставляться і розв'язуються шляхом залучення студентів до активної самоосвітньої діяльності, спрямованої на підвищення якості професійної підготовки. Вчені наголошують на тому, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів – це цілісний процес засвоєння й закріплення загальнопедагогічних та соціальних знань, умінь і навичок [91, с.11].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів була в центрі дослідження вітчизняних науковців. Вивченню її приділяли увагу такі вчені, як Н. М. Бібік, В. І. Бондар, М. С. Вашуленко, Н. В. Кічук, О. А. Комар, Н. В. Кудикіна, Л. В. Коваль, Я. П. Кодлюк, А. М. Коломієць, С. М. Мартиненко, М. М. Марусинець, Л. Є. Петухова, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, І. М. Шапошникова, С. С. Єрмакова, Н. О. Павленко, С. В. Ратовська та ін.

Зокрема, в дослідженні Н. В. Кічук „Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки” обґрунтовано новий підхід до формування педагогічної творчості майбутнього вчителя початкових класів на основі інтенсифікації, проаналізовано механізми, що впливають на індивідуальний розвиток майбутнього педагога [76].

У дисертаційному дослідженні Л. Л. Хоружої „Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів” сформульовано поняття етичної компетентності педагога як системної характеристики та базової складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; науково обґрунтовано його зміст і структуру, розроблено теоретико-методологічні засади процесу формування, вдосконалено зміст,

форми і методи етичної підготовки студентів-учителів у процесі їх професійно-педагогічної підготовки; подальшого розвитку набули положення щодо вивчення об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на процес формування етичної компетентності майбутніх фахівців початкової школи, та психолого-педагогічних умов розвитку утворення на засадах гуманізації й особистісно орієнтованого підходу [177, с.63].

С. М. Мартиненко у своїй роботі „Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності” теоретично обґрунтувала концептуальні засади системної підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності, яка ґрунтується на ідеях особистісно-професійного розвитку студентів у процесі засвоювання основ педагогічної діагностики в контексті формування цілісної структури педагогічної діяльності. Нею розроблено систему підготовки майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-змістовий компоненти; виокремлено організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективність цієї системи; визначено сутність і зміст діагностичної функції професійної діяльності вчителя початкових класів; встановлено зв'язок діагностичного компонента з іншими складовими професійної підготовки, на цій основі визначено її системотвірні особливості [96, с.12].

Досліджуючи систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій, Л. В. Коваль розробила концепцію підготовки майбутніх учителів до застосування загальнонавчальних технологій на основі ідей особистісно - орієнтованої педагогічної освіти, системного, технологічного й компетентнісного підходів та відповідно до вимог Галузевого стандарту вищої педагогічної освіти, актуальних потреб технологізації навчання у чотирирічній початковій школі; теоретично обґрунтувала та експериментально перевірила структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів до застосування

загальнонавчальних технологій у початковій школі на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; визначила критерії оцінювання рівнів сформованості технологічної компетентності [81, с.37].

Як бачимо, перед вищою педагогічною освітою стоїть завдання готувати вчителя, здатного до професійного розвитку, саморозвитку, самоосвіти, до навчання протягом усього життя. Для з'ясування особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів на сучасному етапі необхідно більш детально проаналізувати стан теоретичної розробки означеного поняття у вітчизняній та зарубіжній науці.

У первісному суспільстві діти виховувалися й навчалися в процесі життєдіяльності, участі у справах дорослих, у повсякденному спілкуванні. За родового ладу община доручала виховувати підростаюче покоління найдосвідченішим людям, які дбали про розвиток дитини, допомагали їй набути знання, навички, необхідні для подальшого існування. Важливим досягненням стародавньої епохи стала поява першого „штатного” педагога – Квінтіліана, якому виплачувалася платня з імператорської казни, що, по суті, започаткувало учительську професію.

У епоху Середньовіччя вплив на освіту мала християнська церква. В церковних школах роль учителя виконували монахи та священники. З XIV століття в Західній Європі вчителів почали готувати в університетських факультетах вільних мистецтв у містах Німеччини, у Празі, Відні. В Україні в епоху Середньовіччя не було спеціальних закладів для підготовки вчителів. До кінця XVII століття педагогічною працею займалося обмежене коло людей, яких готували різні навчальні заклади: Острозька школа-колегія, братські школи, Київська колегія.

В Україні у XVIII столітті набувають поширення колегіуми – середні навчальні заклади, які готували вчителів. Серед найбільших слід назвати Харківський, Переяславський та Чернігівський [175, с.137].

У подальшому підготовка педагогічних кадрів проводилася Харківським, Київським університетами та гімназіями, де готувалися вчителі для народних шкіл.

Зміни в економічному житті України, бурхливий розвиток суспільно-політичної думки в кінці XIX – на початку XX століття спричинили посилення уваги до підготовки вчителів для народних шкіл: організовуються педагогічні класи при гімназіях і народних училищах, педагогічні курси, вчительські семінарії, вчительські інститути.

У середині XX століття вчителів початкових класів готували в основному в педагогічних училищах. Згодом у педагогічних інститутах запровадили відділення, де велася професійна підготовка спеціалістів початкової школи [176, с.150].

До кінця XX століття функцією вищих навчальних закладів вважалося навчання майбутніх спеціалістів основним здобуткам у тій чи іншій галузі, тобто традиційно-інформаційна. Це базувалося на засадах класичної педагогіки, яка у вітчизняній системі педагогічної освіти набула глобального розповсюдження. В сучасних умовах розбудови держави такий підхід до підготовки майбутніх учителів початкових класів не задовольняє соціальні потреби суспільства.

В. О. Сухомлинський створив педагогічну систему та зумів її реалізувати на практиці, керуючись положеннями, що важливим елементом педагогічної системи є вчитель, що учень виховується під прямим впливом особистості вчителя, і ніякими формами, ніякою дисципліною, ніякими статутами й розкладами занять неможливо штучно замінити цього впливу. У книзі “Сто порад учителям” він розкриває специфічні якості вчительської професії:

а) ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її здоров’я, розум, характер, воля, громадське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя;

б) кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через дуже тривалий час;

в) місія школи, наше з вами найважливіше завдання, дорогий колего, – це боротися за людину, долати негативні впливи і давати простір позитивним. А для цього необхідно, щоб особистість учителя найбільш яскраво, дієво і благотворно впливала на особистість учня... Але людська природа може розкритися повною мірою лише тоді, коли в дитини є розумний, умілий, мудрий вихователь;

г) об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість. Впливати на ці сфери можна тільки так само – розумом, почуттям, волею, переконаністю, самосвідомістю. Найважливіші інструменти нашого впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва;

д) однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зіставиш" [167, с.197].

Такий учитель, на думку В. О. Сухомлинського, повинен добре знати свій предмет, володіти методикою викладання, тобто бути високоосвіченою і різносторонньою людиною, беззаперечним авторитетом для своїх вихованців і їхніх батьків. Він має завжди прагнути до самовдосконалення.

О. Я. Савченко ядром професійної підготовки вважала її зміст, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку спеціаліста. Розглядаючи зміст професійної підготовки вчителя початкових класів, вона вказувала на його невідповідність цьому положенню. Початкова освіта, як зауважувала вчена, є багатопредметною. Сучасному вчителю необхідно забезпечити повноцінний навчальний процес, а отже, нагальною є потреба оновлення змісту професійної підготовки вчителів, який визначає діяльність сучасної початкової школи. З огляду на зазначене, вона

наголошувала на необхідності згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, вміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти. Нові підходи до освіти може реалізовувати лише компетентний вчитель, який володіє безліччю професійно-особистісних якостей [153, с.4].

Важливе місце у системі освіти України посідає початкова освіта. У „Законі про освіту” зазначено, що це перший базовий освітній рівень у системі всієї освіти, який становить фундамент усього освітнього процесу [55].

Ми розділяємо думку Л. О. Хомич, що соціальне замовлення підготовки майбутнього вчителя початкових класів, що перебуває в постійному пошуку раціональних та ефективних методів і способів навчання та виховання, визначає одне з головних завдань діяльності вищої школи [175, с.162].

На нашу думку, в умовах гуманізації, індивідуалізації освіти у вищих навчальних закладах забезпечуються права майбутніх учителів на свободу вибору в навчальному процесі, альтернативних навчальних планів і структурно-логічних схем підготовки фахівців спеціальності „Початкова освіта”, режиму, порядку, логіки й послідовності вивчення навчальних дисциплін, основних і суміжних спеціальностей, темпів і термінів вивчення як окремих курсів, так і навчання в цілому, форм і методів навчання та ін. В сучасній освітній школі повинен працювати вчитель, який володіє системними знаннями, новими педагогічними технологіями, готовий до постійного самовдосконалення, саморозвитку. Саме на це спрямована індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Аспект професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи увиразнено у дисертаційних дослідженнях наукової школи О. Я. Савченко важливими теоретичними і методичними положеннями з урахуванням вимог компетентнісного, технологічного та праксеологічного підходів: розробка

теоретичних основ формування етичної компетентності майбутнього педагога; підготовка студентів до діагностичної діяльності; формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Вагомий внесок у дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів зробив Ш. О. Амонашвілі. Його педагогічна система будується на засадах гуманності, віри в дитину, вихованні творчістю й тісного співробітництва з дітьми. Він вважає, що саме за правильним підбором методів та форм навчання можна розкрити дитину та виховати її як особистість. Його „Школа життя” розглядає освіту як процес дитинотворення. І початковий ступінь освіти є першочерговою складовою всього освітнього процесу [2, с.140].

Ідею творчої взаємодії вчителя й учня висунув, обґрунтував і впроваджував у практику відомий вітчизняний педагог О. А. Захаренко. Він стверджував, що реалізувати індивідуальний підхід до школярів можна лише на основі вивчення їхніх індивідуальних здібностей, нахилів, особливостей. Це сприятиме успішній життєдіяльності в подальшому. О. А. Захаренко довів, що в основі діяльності очолюваної ним школи діяло правило: „...в центрі уваги, спостережень, роздумів і планів учителя повинна бути конкретна особистість”. Його авторська школа була зразком особистісно-розвивальної моделі освіти, в якій реалізовувався індивідуальний підхід, а саме: навчання без примусу, індивідуальний і колективний підходи до виховання, співпраця вчителя й батьків [59, с.27].

Знання індивідуальних особливостей кожного учня, рівня його підготовленості, розвитку використовує у своїй педагогічній практиці С. П. Логачевська. Вона здійснює індивідуальний підхід до учнів на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу, розподіляючи учнів за рівнем готовності до самостійної роботи, що є підставою для здійснення навчального процесу у двох напрямках: загальної підготовки дітей до самостійної навчальної роботи і спеціальної розробки індивідуальних завдань. Останній напрям є визначальним,

бо саме через різноманітність і систематичність індивідуальних завдань можна взаємопов'язано забезпечувати корекцію усіх компонентів готовності до самостійної навчальної діяльності учнів [91, с.3].

Вперше модель особистості вітчизняного вчителя було розроблено в 60-70 рр. XX століття Н. В. Кузьміною, яка обґрунтувала основні підходи до створення професіограми вчителя.

Професіограма вчителя – це перелік вимог, пропонованих до особистості, здібностей, майстерності та психолого-фізичних можливостей учителя.

Професіограма передбачає не тільки аналіз індивідуально-психологічних особливостей людини, а й аналіз важливих професійних ставлень, ціннісних орієнтацій, істотних для характеристики професій [67, с.741]. Вона взята за основу при створенні професіограми вчителя початкових класів відповідно до Галузевого стандарту спеціальності „Початкова освіта”.

У руслі такого підходу педагогічна діяльність описувалася з погляду тих вимог, які при її виконанні пред'являються до вчителя. Цей підхід дозволив модернізувати зміст підготовки вчителя, однак він недостатньою мірою дозволяє формувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності й індивідуального професійного розвитку, не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції [121, с.20].

Ми вважаємо, що особливість підготовки вчителя з позицій теоретичних моделей його індивідуальності полягає саме в тому, що акцент переноситься із зовнішньої організації діяльності по підготовці вчителя на її „внутрішню картину”. Отже, в центрі такого підходу стоїть майбутній вчитель як суб'єкт підготовки, індивідуального професійного розвитку, а сама підготовка здійснюється з позицій розвивального навчання, формування його особистісно-професійної „Я-концепції” [121, с.19].

На проблемі підготовки вчителів початкової школи ще в XIX столітті акцентував увагу видатний педагог К. Д. Ушинський. Зокрема, він зазначав, що

майбутній учитель повинен оволодіти дидактикою, особливостями організації навчального процесу, методикою викладання окремих предметів. З огляду на це ним було запропоновано цілісну систему підготовки вчителя початкової школи, що містить загальнонауковий, спеціальний та педагогічний аспекти. Головним завданням у підготовці педагогічних кадрів К. Д. Ушинський уважав вироблення у них свідомого ставлення до практичної діяльності й створення міцних основ для майбутньої праці над собою. Педагогічні ідеї видатного вченого щодо необхідності відповідної підготовки вчителя народної школи в цілому і вчителя початкової школи зокрема не втратили свого значення й сьогодні [176, с.324].

Оволодіння педагогічною професією студентами здійснюється за двома напрямками: по-перше, їм необхідно надбати знання, вміння й навички у відповідній професійній галузі; по-друге, необхідно сформувати базові якості майбутнього педагога (відповідальність, ініціативність, самостійність, організованість, комунікативність, здатність творчо підходити до вирішення навчально-професійних задач і вміти передати ці якості своїм вихованцям). Бути добрим педагогом означає одночасно розвиватися за цими напрямками. Таким чином, основу педагогічної діяльності складають не тільки знання, набуті студентами в процесі освіти, але й якісне становлення особистості, її взаємостосунки з людьми. Як зазначає М. Р. Скоробогатова, у зв'язку із підвищеними вимогами до вчителя виникає об'єктивна необхідність розробки нових зразків кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів [159, с.5].

Відповідно до нових вимог щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів науковцями в подальшому були розроблені теоретичні моделі їхньої підготовки.

Модель підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з дітьми шестирічного віку, розроблена О. Я. Савченко, є складовою частиною їх загальної професійної підготовки. Вона здійснюється: в процесі вивчення

педагогіки, вікової психології, часткових методик; на лабораторно-практичних заняттях з педагогіки, психології і часткових методик; у процесі педагогічної практики як складової частини професійних умінь і навичок; при проведенні елементарних досліджень з проблем навчання і виховання шестирічок і віддзеркалення результатів досліджень в курсових і дипломних роботах; в усіх цих напрямках питання навчання і виховання дітей 6-річного віку розглядаються у взаємозв'язку з іншими темами [152, с.63].

Так, модель виховної діяльності вчителя початкових класів, розроблена О. М. Отич, презентує структуру виховної діяльності, яка складається з мотиваційно-ціннісного, орієнтаційного, контрольно-регулюючого компонентів, а також підструктуру професійно-методичного досвіду вчителя, який включає професіоналізм його особи і його виховної діяльності [113, с.92].

У дисертації С. М. Паршук розроблена модель формування готовності студентів до національного виховання учнів початкових класів. Підготовка студентів до національного виховання учнів початкових класів згідно даної моделі здійснюється в чотири етапи: когнітивно-збагачувального, репродуктивно-діяльнісного, конструктивно-творчого, оцінно-регулятивного [118, с.114].

Структурно-компонентна модель стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів, об'єднана Л. В. Кекух, містить в собі три компоненти: змістовий, процесуальний, комунікативний, формування яких спрямоване на розвиток мотиваційної сфери особистості, яка виявляється у мотивах – стимулах та інтересах – стимулах [68, с.11].

Однією із моделей професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів є модель із сполучених (подвійних) спеціальностей. Спеціальності поєднуються з урахуванням спорідненості галузей наук. Окрім цього, на відповідних спеціальностях упроваджуються спеціалізації. Особливість педагогічних спеціалізацій полягає в тому, що вони передбачають як поглиблений зміст відповідних спеціальностей, так і забезпечують необхідну

професійну підготовку з новітніх напрямів сучасної науки. Спеціалізації вводяться на відповідних спеціальностях з урахуванням їх органічної спорідненості [55, с.8]. Дана модель в Україні бере свій початок з 1954 року і існує по сьогоднішній день. Це було викликано необхідністю практичної підготовки педагогічних працівників, наближення викладання до потреб шкільного життя.

М. Ю. Прокоф'єва в своєму дисертаційному дослідженні розробила і науково обґрунтувала теоретичну модель інтегрованої підготовки майбутніх вихователів дошкільних установ – вчителів початкових класів. У дослідженні автора педагогічна інтеграція розглядається як процес і результат руху, який характеризується взаємозв'язками і взаємопроникненням явищ, які приводять до виникнення їх цілісності, системності, нової інтегральної якості. Модель фахівця інтеграційного профілю формується в процесі інтеграційно-педагогічної діяльності, в ході якої реалізуються завдання професійної підготовки вихователів дошкільних установ і вчителів початкових класів. Вона включає єдність цілей, змісту, етапів навчання, педагогічних умов, контролю, корекції і оцінювання результатів учбової, науково-дослідної і практичної діяльності студентів [146, с.10].

У дослідженні Л. О. Хомич розроблена модель психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Головними компонентами моделі вона визначила мету, функції, структуру, зміст, форми і методи, контроль. Рівень їх розробленості, взаємодії один з одним визначає ефективність підготовки фахівця. Головною метою є забезпечення високого рівня якості підготовки майбутніх вчителів початкової школи, яка передбачає формування вчителя-дослідника, здатного творчо вирішувати завдання учбово-виховної роботи з молодшими школярами. Функції – інтеграційна, організуюча, освітня. Реалізація інтеграційної функції забезпечує цілісність педагогічного процесу у вищому учбовому закладі: інтеграція і диференціація навчальних програм психолого-педагогічних курсів; єдність теоретичної і практичної підготовки;

безперервність формування професійних знань, умінь і навичок у процесі навчальних занять, виконання наукової роботи і проходження педагогічної практики в школі. Організуюча функція забезпечує ефективну діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі (організація суб'єкт-суб'єктних відносин). Вона передбачає здійснення планування педагогічного процесу і організацію самостійної діяльності студентів з метою оволодіння знаннями; створення умов для впровадження нових досягнень психолого-педагогічної науки в практику навчання; наукове обґрунтування навчального процесу. Однією з основних є освітня функція, яка забезпечує перехід знань в стійкі переконання, практичні дії. Вона передбачає інтеграцію навчання і виховання в межах педагогічного процесу. Ця єдність забезпечується тісним взаємоз'язком самоосвіти, навчальних занять, науково-дослідної і практичної роботи студентів.

Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця Л. О. Хомич розглядає як комплекс, в основі якого знаходиться програмно цільовий метод планування і управління процесом навчання, які повинні забезпечувати інтеграцію дисциплін циклу і відображати сучасний рівень розвитку тієї або іншої науки, її специфіку. Розроблена концептуальна модель системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів реалізується на трьох рівнях, зокрема в процесі учбово-пізнавальної діяльності студентів, під час науково-дослідної самостійної роботи і в процесі учбово-практичної діяльності студентів в школі [177, с.37].

Проведений аналіз свідчить, що при розробці моделей професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів індивідуалізація професійної підготовки не була об'єктом спеціальної розробки.

Вчитель початкових класів, працюючи впродовж чотирьох років із одним контингентом учнів, покликаний створювати педагогічні умови, за яких розкривається позитивний потенціал навчання, виховання й розвитку особистості. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом

дитинства, має забезпечувати подальше перспективне становлення дитячої особистості, її інтелектуальний, фізичний і соціальний розвиток в умовах масової класно-урочної системи [кічук 101, с.5].

Майбутні вчителі повинні усвідомити, що почався новий етап розвитку педагогічної думки, особливості якої полягають: по-перше, у зміні загального погляду на освіту від більш глибокого розуміння її як культурного процесу, сутність якого виявляється в гуманістичних і творчих способах взаємодії його учасників; по-друге, змінюється уявлення про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, що характеризують її автономію, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції, в зв'язку з чим змінюється й її роль у педагогічному процесі – вона стає його системоутворюючим початком; по-третє, підлягає перегляду ставлення до учня як до об'єкта педагогічних впливів, відповідно, за ним остаточно закріплюється статус суб'єкта освіти й власного життя, що має унікальну індивідуальність [52, с.24].

Створення умов для розвитку й усвідомлення суб'єктного досвіду, індивідуально-особистісних здібностей, властивостей, педагогічна підтримка дитячої індивідуальності розглядаються як головні цілі освіти, в зв'язку з чим активно проникають й стають необхідними результати найновіших досліджень про психологічні механізми розвитку особистості. Поряд із **інтеріоризацією** (переведенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості), яка раніше розглядалася як головний механізм особистісного розвитку (соціалізації), важливого значення набувають персоналізація, самоідентифікації, прагнення до самоактуалізації, самореалізації й інші внутрішні механізми індивідуального саморозвитку.

Традиційно професійна діяльність учителя початкових класів полягає в створенні в освітньому процесі умов для навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення особистості, встановлення потенційних можливостей та умов для творчої самореалізації. Структура професійної діяльності містить

мету навчання (педагогічні завдання); професійно-педагогічну спрямованість (мотив); концептуальну модель і план вирішення кожного педагогічного завдання; процес опрацювання поточної інформації; перевірку і корекцію їхніх результатів [96, с.18].

Проведений аналіз підтверджує, що не було системного дослідження індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розглядалися лише окремі фрагменти зазначеної проблеми. Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів за традиційною системою не вимагалася. Введення ж кредитно-трансферної системи навчання передбачає в першу чергу врахування особистісних характеристик майбутнього фахівця.

Досвід роботи у закладі вищої освіти, аналіз науково-педагогічних досліджень з означеної проблеми свідчить, що тенденція підвищення рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів виявляється саме в кредитно-трансферній системі навчання.

Кредитно-трансферна система навчання відкриває нові можливості в системі вищої освіти, сприяє створенню умов для самореалізації особистості, задовольняє потреби держави у висококваліфікованих спеціалістах. Вона покликана суттєво підвищити якість вищої освіти, забезпечити конкурентноспроможність випускників вищих навчальних закладів на європейському ринку праці [110, с.21].

Упровадження кредитно-трансферної системи навчання передбачає реорганізацію традиційної схеми „навчальний семестр – навчальний рік – навчальний курс”, раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання ширшої шкали оцінювання знань (Додаток А), вирішальний вплив набраної суми балів, одержаних студентом упродовж семестру, на підсумкову оцінку.

Кредитно-трансферна організація навчання за своєю суттю є гуманістичною. Вона базується на засадах суб'єктно-суб'єктної, толерантної, партнерської педагогіки. Траєкторію свого навчання, індивідуальну програму своєї освіти визначає студент за допомогою викладача-координатора (фасилітатора). Навчання має рівномірно розподілений, рівномірно напружений характер упродовж усього терміну перебування студента у вищому навчальному закладі. Ця система гарантує високу якість підготовки до професійної діяльності.

Дослідження та узагальнення досвіду вищих навчальних закладів щодо ефективності запровадження кредитно-трансферної системи навчання дозволяє припустити, що провідним із них є: функціонування системи трисуб'єктної взаємодії (вищий навчальний заклад → студент → роботодавець); якісний потенціал науково-педагогічного складу вищого навчального закладу; запровадження модульно-рейтингової системи організації навчального процесу; діагностика результатів навчальної діяльності студентів, індивідуалізація й диференціація навчання [157, с.19].

На нашу думку, кредитно-трансферну систему навчання можна назвати індивідуалізованою, оскільки вона орієнтована на формування та розвиток майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів навчального процесу та на розвиток їх готовності до самоосвітньої діяльності через індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність.

Індивідуалізація навчання у вищій школі в умовах кредитно-трансферної системи навчання є процесом, який спрямований на розширення можливостей планування індивідуальної траєкторії розвитку, на формування готовності майбутнього педагога до самоосвітньої діяльності. Для того, щоб майбутній учитель початкових класів засвоював і перетворював отриманий досвід, швидко адаптувався до змін умов життя, під час професійної підготовки в ньому повинні закладатися механізми рефлексії, збереження його

індивідуальності. Він зі своїми індивідуальними особливостями, здібностями і схильностями має знаходитися в центрі уваги викладача.

З урахуванням мети індивідуалізації визначаються засоби та завдання для здійснення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, адекватні індивідуальним особливостям студентів та оптимальні для їх індивідуального розвитку і сприяють: підвищенню ефективності процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками; поліпшенню навчальної мотивації.

Завдання, які вирішуються впровадженням організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки студентів, представлені нами в поданій нижче таблиці (Табл. 1.2).

Таблиця 1.2

**Завдання, що сприяють індивідуалізації професійно-педагогічної
підготовки майбутніх учителів початкових класів**

№з/п	Умови	Завдання
1.	Індивідуальний навчальний план	1. Здійснення навчання в індивідуальному темпі, за індивідуальним графіком. 2. Надання майбутнім учителям початкових класів можливості вибору. 3. Розвиток готовності до самоосвітньої діяльності.
2.	Індивідуальні заняття, індивідуальні завдання	1.Збереження єдиного освітнього компоненту, забезпечення гарантованого рівня підготовки. 2. Навчання кожного відповідно до його індивідуальних особливостей. 3. Надання майбутнім учителям максимальних можливостей для вибору, задоволення їх інтересів та розвитку здібностей
3.	Індивідуальний щоденник	1. Надання майбутнім учителям свободи вибору елементів навчально-виховного процесу

	педагогічної практики	2. Розвиток готовності до самоосвітньої діяльності. 3. Розвиток самостійності.
4.	Поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи	1. Здійснення обліку індивідуальних нахилів, здібностей та інтересів майбутніх учителів початкових класів 2. Вивчення матеріалу з різною повнотою і глибиною. 3. Здійснення навчання в різному темпі.

У сучасному закладі вищої освіти студент є головною діючою фігурою всього освітнього процесу, повноправним автором своєї життєвої позиції, відповідальним за свої вчинки. Цьому і сприяє кредитно-трансферної системи навчання, яка за своєю суттю є системою, створеною для забезпечення єдиної міждержавної процедури виміру й порівняння між закладами освіти результатів навчання студентів, їхнього академічного визнання. Вона розроблена для забезпечення мобільності студентів, спрощує розуміння та порівняння навчальних програм і досягнень студентів як між вітчизняними, так і зарубіжними навчальними закладами. Система сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень студентів закладами через використання загальнозрозумілої системи оцінювання (кредити і оцінки), а також забезпечує засобами для інтерпретації національних систем вищої освіти.

ECTS базується на трьох ключових елементах:

- інформація (стосовно навчальних програм і здобутків студентів);
- взаємна угода (між закладами-партнерами і студентом);
- використання кредитів ECTS (щоб визначити навчальне навантаження для студентів).

Запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах сприяє забезпеченню

якості вищої освіти та інтеграції національної системи вищої освіти в європейське та світове освітнє товариство [110, с.43].

Ми вважаємо, що у процесі організації системи безперервної освіти у закладі вищої освіти за педагогічною спеціальністю на всіх її етапах студентам мають надаватися відповідні навчальні та соціальні умови для успішної реалізації навчального процесу в рамках запланованого періоду в умовах індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя.

Запорукою якісної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ХХІ столітті є те, що під час навчання він повинен більш чітко уявляти собі:

- своє місце і призначення у відповідній професійній діяльності, а також реальні умови та можливості свого професійного зростання, розвитку та удосконалення;
- свої творчі можливості, щоб мати чітку програму їхньої реалізації в умовах обраної професії та біолого-психологічних особливостей;
- для студента педагогічної спеціальності важливим є знання своїх особливостей і можливостей реалізації індивідуалізованого професійно-педагогічного розвитку;
- формування творчої самостійності, активності, контролю і самоконтролю, реальної самооцінки індивідуальної інноваційної діяльності;
- вивчення та реалізацію біологічних чинників у розвитку і саморозвитку особистості [96, с.18].

Впровадження кредитно-трансферної системи навчання в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дозволяє швидко реагувати на зміни в наукових та технологічних сферах та вносити корективи у процес підготовки майбутніх фахівців, що створює умови для формування готовності до самоосвітньої діяльності. Педагогічний досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів за кредитно-трансферною

системою навчання дав змогу провести порівняльний аналіз традиційної системи підготовки та підготовки за ECTS (див. Табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Порівняльна характеристика професійної підготовки майбутніх учителів за традиційною системою та кредитно-трансферною системою навчання

/п	Традиційна система підготовки	За кредитно-трансферною системою навчання
.	Масовий характер підготовки. Професійна підготовка орієнтована на групу. Викладачем дається завдання виконати певне практичне завдання, відповісти на питання і т.д.	Студенту надається можливість вибрати прийнятний для нього спосіб навчання (різноманітні види самостійної роботи, роботи в групах, мікрогрупах).
.	Семінарські заняття. Закріплення знань відбувається найчастіше на етапі контролю-екзамену	Забезпечується пристосування змісту професійної підготовки до індивідуальних потреб майбутнього вчителя. Забезпечується оперативний проміжний контроль і корекція рівня засвоєння матеріалу.

.	Об'єктно-суб'єктні відносини між студентом і викладачем. Орієнтація на діяльність викладача. Увага акцентується на викладанні навчального матеріалу. Викладач, як правило, виконує роль інформатора. Використання викладачами одного-трьох методів навчання (лекції, письмові завдання, практичні роботи).	Суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчального процесу. Викладач виконує роль інформатора, консультанта, фасилітатора. Для реалізації цілі навчання використовують різні методи навчання.
.	Професійна підготовка відбувається за чітко визначеним планом, в одному темпі.	Професійна підготовка відбувається в індивідуальному темпі, за індивідуальним планом.

Для перевірки якості професійної підготовки необхідне здійснення **моніторингу** у процесі навчання, який є системою заходів зі збору й аналізу інформації з метою вивчення й оцінки такої якості й прийняття рішень щодо розвитку навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій. Моніторинг в освітніх закладах пов'язаний:

- з якістю освіти;
- з управлінням якості освіти;
- з культурою оцінки;
- з управлінськими рішеннями та стратегічним менеджментом [136,с.214].

У міжнародному стандарті ISO 9000-2000 якість розглядається як ступінь відповідності сукупності власних характеристик продукції, процесу або системи сформованим потребам та очікуванням, які є загальноприйнятими і обов'язковими. Таке визначення якості дозволяє зробити висновок щодо зв'язку якості та, відповідно, моніторингу зі стандартами, еталонами, нормами.

Відповідно до вищесказаного важливою умовою ефективності моніторингу в освіті є відповідність його процедур вимогам культури оцінки, що характеризують:

- наявність чітких критеріїв оцінки;
- розробку процедур оцінки;
- наявність кваліфікованих експертів;
- розробку форм фіксації інформації в ході моніторингу;
- розробку тимчасових характеристик оцінки;
- зв'язок оцінки із системою прийняття управлінських рішень.

Таким чином, для адекватної оцінки ефективності індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах кредитно-трансферної системи навчання необхідно перш за все визначити критерії оцінювання, розробити процедуру оцінювання, визначити експертів, які можуть здійснювати оцінювання, засоби фіксації отриманої в ході моніторингу інформації.

Оцінюючи загальну культуру людини, як правило, враховуються творчі здатності, ерудиція, розуміння витворів мистецтва, акуратність, ввічливість, самовладання, моральна відповідальність, художній смак, володіння мовою. Значна кількість учителів усвідомлює необхідність урахування вище перерахованих якостей як для подальшого розвитку власної культури, так і при оцінці рівня культури інших педагогів. Відповідно, зазначені якості кожної культурної людини є професійно значущими для будь-якого педагога, хоча вони можуть, звичайно, безпосередньо і не стосуватися його спеціальності. Очевидно також, що насамперед від рівня загальної культури педагога значною мірою залежить рівень культури його учнів.

Крім того, на сучасному етапі розвитку суспільства й освіти в педагогіці структура професійної придатності особистості до педагогічної діяльності включає такі компоненти (за О. П. Шастіною):

- професійну педагогічну спрямованість – це нахили, інтереси, мотиви та потреби. Саме тому значна кількість науковців вказують, що одним

з першочергових заходів є посилення мотиваційного фактору навчальних при плануванні та реалізації конкретних модулів (примітка наша – Н. О. Прасол);

- педагогічну обдарованість як своєрідне поєднання спеціальних педагогічних здібностей;
- характерологічну цілісність і визначеність особистості – це моральна вихованість, відповідальність, єдність переконань, слів і дій, оригінальність, урівноваженість. Зважаючи на те, що основне призначення педагога – це освітянська діяльність, велике значення мають, окрім професійних, світоглядні та громадські якості студента [51, с.22].

Таким чином, на основі вищезазначеного можна виділити найбільш важливі професійно значущі якості особистості у праці такого педагога, як вчитель початкових класів, які більш детально подані нами на представленій нижче таблиці (див. Табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Професійно значущі якості особистості вчителя (за Ю. Г. Барабаш)

№ з/п	Якості людини	Професійно значимі якості
1.	Психодинамічні якості	працездатність; емоційна стабільність.
2.	Особистісні якості	ціннісні орієнтації; педагогічна спрямованість.
3.	Особливості спілкування	комунікативні здібності; організаторські здібності; реагування в конфліктних ситуаціях; вміння слухати; вміння виразно та зв'язно говорити.

4.	Психічні процеси	мислення; увага; пам'ять.
5.	Знання й уміння	педагогічні та психологічні знання; педагогічні уміння та навички.

Традиційно до випускників педагогічних спеціальностей ставляться наступні вимоги:

- педагогічна культура майбутніх учителів: розуміння соціальної значущості педагогічної праці, уявлення про працю вчителя, знання головних вимог обраної педагогічної спеціальності та самооцінка своїх можливостей до оволодіння нею. Як зазначав В. О. Сухомлинський, педагогічна культура – це жива, творча педагогіка повсякденної творчої праці, та педагогіка, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя. Педагогічна культура – це, образно кажучи, техніка і технологія взаємодії майстра й об'єкта його праці. Багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів нашої творчості, уміння володіти ними так само тонко, як прекрасний музикант володіє скрипкою, – все це і є педагогічною культурою [166, с.4]:
- особистісні якості майбутніх учителів: емоційна стабільність особистості, комунікативні та організаторські здібності, культурність і толерантність;
- пізнавальні процеси майбутніх учителів: розвиток мислення (логічність, креативність, гнучкість), пам'яті (тривалість зберігання інформації і точність її відтворення) та уваги (розподіл, швидке переключення);
- педагогічні знання, вміння й навички студентів.

На основі аналізу професійно-значущих якостей майбутніх вчителів можна виділити два головні напрями, за якими можливе здійснення професійного відбору майбутніх вчителів та моніторингу якості освіти в умовах індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя за кредитно-трансферною системою навчання:

- визначення готовності студента до свідомого вибору педагогічної діяльності, його педагогічної спрямованості.
- діагностування ступеня виявлення найголовніших професійно-значимих якостей особистості до праці вчителя;
- діагностування якості знань та умінь студентів в умовах індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя за кредитно-трансферною системою навчання.

У Галузевому стандарті вищої освіти зазначено, що спеціальність „Початкова освіта” передбачає підготовку вчителя початкових класів, який володіє знаннями, навичками, прийомами навчання всіх предметів початкового циклу та вміло використовує їх під час вирішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань. Учитель початкових класів проводить роботу з виявлення та розвитку здібностей дітей, формує культуру усного та писемного мовлення, розвиває необхідні навчальні вміння та навички, всі форми мислення, виховує любов до навчальної діяльності, залучає молодших школярів до різних видів особистої та суспільно корисної діяльності [164, с.16].

Оволодіння переліченими знаннями, уміннями та навичками передбачено змістом професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, який визначається **освітньо-професійною програмою**, що відображає змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційних характеристик, визначає нормативний зміст навчання, встановлює вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня спеціальності „Початкова освіта”. Вона використовуються при розробці та коригуванні відповідних навчальних планів і

програм навчальних дисциплін, розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців, визначенні змісту навчання як бази для опанування відповідними спеціальностями та кваліфікаціями.

При визначенні вимог до вчителя початкових класів користуються перш за все **освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ)**, що є державним нормативним документом, в якому узагальнюється зміст освіти: відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визнається місце фахівця в структурі господарства держави та вимоги до його компетентності, інших соціально-важливих властивостей та якостей. Цей стандарт узагальнює вимоги до змісту освіти й навчання фахівців відповідної спеціальності. Він використовується в таких випадках:

- визначенні первинних посад випускників відповідної спеціальності (зокрема, спеціальність АЗ Початкова освіта);
- визначенні об'єкту і цілей освітньої та професійної підготовки;
- розробці та коригуванні освітньо-професійної програми підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, магістр);
- розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної програми підготовки фахівця;
- визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації;
- атестації випускників і сертифікації фахівців;
- укладанні договорів або контрактів щодо підготовки фахівців;
- професійній орієнтації здобувачів фаху;
- визначенні критеріїв професійного відбору;
- прогнозуванні потреби у фахівцях відповідної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня й при плануванні їх підготовки;
- обґрунтуванні переліків спеціальностей та спеціалізацій вищої освіти;
- визначенні кваліфікації фахівців;

– розподіленні та аналізу використання випускників спеціальності АЗ Початкова освіта.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці визначаються професійні вимоги до вчителя початкових класів. Для діагностики професійної придатності студентів до діяльності вчителя початкових класів використовуються такі критерії, які потрібно враховувати при індивідуалізації їхньої професійної підготовки:

- готовність учителя початкових класів до навчальної роботи;
- готовність учителя початкових класів до виховної роботи з дітьми та взаємодію з оточуючими;
- готовність учителя початкових класів до професійного самовдосконалення.

Найбільш важливими виробничими та навчально-розвивальними функціями, які виконує вчитель початкових класів, є його професійно-особистісне самовдосконалення, створення умов для саморозвитку та саморозкриття дитини.

Висновки до першого розділу

Актуальність дослідження проблеми індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлена посиленням демократичних тенденцій в освітній системі вищої школи, появою особистісно-орієнтованих технологій, застосування яких сприяє удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, виведенню їх на рівень сучасних вимог.

Теоретичний аналіз концепцій, ідей, досвіду педагогів - науковців з питань індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів дозволив виявити рівень досліджуваності проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці та констатувати наступне.

1. Вивчення вітчизняних і зарубіжних педагогічних досліджень та існуючої практики продемонструвало, що зі зміною парадигми освіти змінюється сутність професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Відповідної трансформації зазнають і підходи до оцінки її ефективності.

Сучасний учитель початкових класів не є транслятором інформації, а знаннєвою людиною та творцем, здатним розвиватися, самоудосконалюватися, готовий до подальшої самоосвітньої діяльності, зорієнтований на якісний результат своєї професійної підготовки.

Значна кількість наукових досліджень, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, не розв'язала питань щодо її індивідуалізації й залишила поза увагою застосування зазначеної технології в умовах кредитно-трансферної системи навчання, що на сьогодні є нагальною потребою з боку всіх учасників освітнього процесу. Це робить актуальною проблему підвищення рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи.

У ході теоретичного аналізу наукової літератури було конкретизовано сутність поняття „індивідуалізація професійної підготовки” як складного, багатогранного процесу самоосвітньої діяльності із обов’язковим залученням сучасних інформаційних засобів навчання, що виконує різноманітні освітні функції та завдання, інтегруючи в собі різні форми та методи, забезпечує опанування на високому рівні базових теоретичних знань, формування загальнонавчальних і професійних умінь та навичок для здійснення самоосвітньої діяльності, потреби до самоосвіти як умови неперервного професійного саморозвитку.

2. Теоретичний аналіз концепцій, ідей, досвіду науковців щодо індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів дозволив уточнити етапи її дослідження як педагогічного явища та виділити V етап – технологічний (90-і роки ХХ століття до нинішнього часу). Зазначений період характеризується позитивним зрушенням у розв’язанні проблеми індивідуалізації навчального процесу взагалі та у вищій педагогічній освіті зокрема. Ці зміни зумовлені появою як нової парадигми освіти, сутність якої полягає у пріоритетності в навчальному процесі особистості, спрямуванні освіти на всебічний розвиток людини, так і введенням кредитно-трансферної системи навчання.

3. За результатами аналізу психолого-педагогічних досліджень, які були проведені вітчизняними та зарубіжними науковцями, уточнено та науково обґрунтовано основні положення індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання:

- переведення студента з позиції об’єкта навчання на позицію суб’єкта;
- створення умов для розвитку всіх суб’єктів освітнього процесу;
- створення ефективних стимулів професійного розвитку суб’єктів освітнього процесу;
- впровадження у професійно-освітній процес сучасних педагогічних технологій розвитку індивідуальності; забезпечення моніторингу

професійного розвитку всіх суб'єктів освіти;

- розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення професійного самовизначення і саморозвиток особистості студента.

4. Педагогічний досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та порівняльна характеристика за традиційною системою та кредитно-трансферною дозволив виокремити наступні переваги кредитно-трансферної системи над традиційною: при кредитно-трансферній системі навчання студенти, які мають навички самоосвітньої діяльності і високу мотивацію до навчання, просуваються у процесі здобуття знань значно швидше, ніж ті, що звикли бути пасивними учасниками навчального процесу; кредитно-трансферна система розвиває творчі здібності студентів та їх загальну компетентність, тоді як традиційна система ставить здебільшого завдання репродуктивного характеру; вдосконалення системи контролю знань при кредитно-трансферній системі через врахування поточної оцінки, посилення зв'язку між суб'єктами навчального процесу підвищує якість засвоєння знань студентами та, відповідно, рівень якості професійної підготовки.

Індивідуалізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS розглядатимемо як педагогічну технологію, в ході якої вирішуються такі основні завдання: створення системи освіти, що забезпечує кожному студенту максимальний розвиток можливостей та здібностей; професійного самовизначення і саморозвиток особистості студента; створення умов для професійної підготовки, адекватних індивідуальним особливостям і оптимальних для різнобічного загального розвитку студентів.

5. Аналізуючи особливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах ECTS, дійшли висновку, що індивідуалізація є необхідною умовою забезпечення якості освіти. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів – цілісний навчально-виховний процес взаємопов'язаної діяльності суб'єктів: викладача (викладання, організація та управління навчальною діяльністю студента) і майбутнього педагога (навчання

за індивідуальним навчальним планом, індивідуальним графіком навчання, організація власної самоосвітньої діяльності). Він відбувається в межах теоретичної та практичної складової підготовки з метою оволодіння студентами знаннями, уміннями, навичками, практичним досвідом самоосвітньої діяльності.

6. На основі аналізу наукової літератури можна визначити, що до структури поняття „індивідуалізація” входять:

- здійснення професійної підготовки в індивідуальному темпі, за індивідуальним навчальним планом, індивідуальним графіком навчання;
- збереження єдиного освітнього компоненту, забезпечення гарантованого рівня підготовки;
- здійснення обліку індивідуальних нахилів, здібностей та інтересів майбутніх учителів початкових класів.

7. Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів при впровадженні ECTS потребує підвищення рівня технологічної культури викладача, переосмислення його ролі у формуванні стосунків „викладач – студент”. Викладач діє як фасилітатор, а це вимагає відповідної загальнонаукової, методичної і педагогічної підготовки.

8. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності – складне педагогічне утворення, яке містить комплекс індивідуальних якостей, систему знань, умінь і навичок. Розвиток готовності до самоосвітньої діяльності можливий тільки при застосуванні технології індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів як цілісної системи організації професійної підготовки та вирішення в процесі її реалізації основних завдань навчального процесу: визначення мети навчання, вивчення суб’єкта, окреслення змісту, методів, форм і засобів, критеріїв та показників, що характеризують результат.

9. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої

діяльності – результат цілеспрямованої, спеціально організованої підготовки. Успішність її залежить від індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів як провідної складової навчального процесу, побудованої на підходах особистісно-орієнтованого, модульного навчання. Готовність розглядається як єдність чотирьох складових компонентів: мотиваційного, змістового, діяльнісного, рефлексивного.

Таким чином, **індивідуалізація** – це врахування у процесі професійної підготовки в усіх її формах і методах індивідуальних особливостей майбутніх учителів початкових класів, яка спрямована на створення сприятливих умов для розвитку готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1 Моніторинг стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Аналіз наукових досліджень з питань індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів вказує на невикористані можливості організації навчального процесу з урахуванням умов ECTS.

З метою моніторингу стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів та визначення рівня їх готовності до самоосвітньої діяльності було проведене дослідження, в якому брали участь 359 студентів I–IV курсів спеціальності АЗ Початкова освіта. та 35 викладачів. З цією метою нами зроблено: *контент-аналіз літератури*, Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – А Освіта. Спеціальність – АЗ Початкова освіта, навчальних програм і планів; *анкетування, тестування, спостереження, методи математичної і статистичної оцінки*.

Завданнями констатувального експерименту передбачалося:

- 1) визначити **стан** індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання;
- 2) визначити основні **критерії, показники та рівні** індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів;
- 3) визначити **організаційно-педагогічні умови** підвищення ефективності індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів;
- 4) розробити теоретичну **модель** індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS, яка сприяє розвитку їх готовності до самоосвітньої діяльності.

Для вирішення завдань констатувального етапу експерименту використовувались наступні методи:

- аналіз документів МОН України про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах та впровадження ECTS у навчальний процес;
- аналіз Державного стандарту загальної початкової освіти;
- аналіз освітньо-професійної програми (ОПП) спеціальності АЗ „Початкова освіта”;
- аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) спеціальності АЗ „Початкова освіта”;
- аналіз навчального плану спеціальності АЗ „Початкова освіта”;
- аналіз навчально-методичного забезпечення навчального процесу;
- інтерв’ювання та анкетування викладачів, які забезпечують професійну підготовку фахівців даної спеціальності;
- анкетування студентів I–IV курсів спеціальності „Початкова освіта” рівня вищої освіти „бакалавр”;
- аналіз відвідування навчальних занять з дисциплін математичної, природничо-наукової (сучасна українська мова з практикумом) та професійної і практичної (методика викладання української мови, педагогічна практика) підготовки;
- тестування студентів із дисциплін математичної, природничо-наукової (сучасної української мови) та професійної і практичної (методики навчання української мови) підготовки для виявлення рівня їх навчальних досягнень;
- аналіз звітів студентів спеціальності з навчальної та виробничої практик;
- аналіз результатів поточного, рейтингового та семестрового контролю знань студентів.

На завершальному етапі експерименту на основі узагальненого матеріалу було уточнено організаційно-педагогічні умови індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS, що забезпечують підвищення рівня їх готовності до самоосвітньої діяльності та розроблена відповідна модель.

На основі узагальнення різних підходів щодо сутності готовності до самоосвітньої діяльності ми виокремили її компоненти: мотиваційний, змістовий, діяльнісний, рефлексивний. Ці компоненти використані і як критерії визначення рівнів індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, очікуваним результатом якої є сформованість готовності до самоосвітньої діяльності.

На період вступу до вищого навчального закладу майбутнім учителям початкових класів виповнюється 17–18 років. Цей вік, за умовним розподілом психологів, класифікується як юність (16–19 років). Одна з особливостей юнацького віку полягає в тому, що діапазон інтелектуальних інтересів поєднується з відсутністю системних поглядів та підходів, адекватності оцінки своїх можливостей, наявності тенденції перебільшення оцінки рівня цих можливостей. Розвиток інтелекту на даному етапі тісно пов'язаний з розвитком у майбутніх учителів початкових класів творчих здібностей, які сприяють не тільки засвоєнню інформації, а й проявленню інтелектуальної ініціативи та створенню нового. Особливістю розвитку мислення в юнацькому віці є той факт, що розумовий розвиток полягає не стільки в накопиченні певних умінь та змін окремих властивостей інтелекту, скільки у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності [Словник 181, с.5].

Аналіз проведених психолого-педагогічних досліджень вказує на необхідність у процесі навчання індивідуального підходу до кожного майбутнього вчителя початкових класів з метою стимулювання його особистісно-професійного розвитку, вдосконалення готовності до самоосвітньої діяльності, формування його індивідуальної траєкторії навчання. В цей період

впродовж порівняно невеликого періоду відбуваються інтенсивні та глибокі зміни в поведінці особистості. Її організм знаходиться у стані перебудови, подальшого формування та росту. Психічний розвиток перебуває в процесі переходу від дитячого самопізнання та самоуявлення до усвідомлення себе дорослим [Виготський 38, с.13].

З одного боку, студенти спеціальності „Початкова освіта” у такому віці прагнуть до самостійності, разом з тим вони потребують допомоги і підтримки з боку дорослих. В першу чергу провідна роль в цьому належить викладачеві, який повинен вміти допомогти сформуванню індивідуального навчального плану, сформуванню індивідуального графіка навчання як індивідуальну траєкторію особистісного розвитку, правильно поставити завдання, оптимально визначити рівень їх складності з урахуванням індивідуальних інтересів та особливостей майбутнього вчителя.

З метою визначення рівня індивідуалізації професійної підготовки у вищому навчальному закладі, який здійснює підготовку майбутніх учителів початкових класів, нами проведено анкетування, інтерв'ювання, тестування, опитування студентів та викладачів. За результатами їх аналізу виявлено основні фактори, що впливають на стан організації цієї роботи. Їх умовно можна поділити на зовнішні та внутрішні.

До **зовнішніх факторів** традиційно віднесли:

- сучасні світові цивілізаційні процеси та державну освітню політику;
- спрямованість діяльності навчального закладу на індивідуалізацію професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- навчально-методичне забезпечення індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS;
- роль та функції викладача у процесі індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

До **внутрішніх факторів** нами віднесені:

- рівень шкільної базової освіти;

- мотиви індивідуального професійного розвитку;
- готовність до самоосвітньої діяльності;
- особистісні риси характеру.

Для визначення стану індивідуалізації навчального процесу нами було проаналізовано документи, що регламентують професійну підготовку майбутніх учителів: Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти”; Освітньо-кваліфікаційна характеристика вчителя початкових класів; Освітньо-професійна програма підготовки вчителя початкових класів; Стандарти напряму підготовки „Початкова освіта” у загальному вигляді; навчальні плани; навчально-методичне забезпечення індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз документів дозволив зробити висновок, що основні кваліфікаційні вимоги та можливості майбутніх учителів початкових класів відображено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) і освітньо-професійній програмі (ОПП) спеціальності „Початкова освіта” [164, с.23]. При цьому визначався рівень індивідуалізації професійної підготовки майбутніх фахівців.

За результатами інтерв'ювання викладачів, що працюють на спеціальності „Початкова освіта”, нами було встановлено, що професійна підготовка в умовах ECTS традиційно здійснюється за наступними організаційними формами: аудиторні заняття (лекції, практичні, лабораторні, семінарські), проведення консультацій, виконання індивідуальних завдань, практична підготовка, контрольні заходи.

За регламентом роботи університету, вимогами ECTS, згідно з ОПП підготовки вчителів початкових класів визначено нормативний термін і нормативну частину навчання відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освіти й професійної підготовки. На прикладі навчального плану напряму підготовки АЗ „Початкова освіта” нами проаналізовано сучасний стан співвідношення годин, відведених на

вивчення нормативних дисциплін, які передбачені Галузевим стандартом, та дисциплін за вибором студента.

Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів здійснюється за трьома формами планів:

- а) базового навчального плану, яким визначається загальна трудомісткість роботи кожного студента (додаток Б);
- б) робочого навчального плану спеціальності – плану для формування графіка навчального процесу і розрахунків навчального навантаження викладачів на кожний рік (додаток В);
- в) індивідуального навчального плану студента (ІНПС) – для кожного студента план визначає його індивідуальну освітню траєкторію та індивідуальний темп навчання (Додаток Д).

За Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – А Освіта. Спеціальність – А3 Початкова освіта, затвердженом 2021 року, на вивчення нормативних дисциплін передбачено 172,5 кредити, що становить 71%. Варіативна частина базового навчального плану становить 67,5 кредитів (29%). Її складають дисципліни за вибором вищого навчального закладу та дисципліни вільного вибору студента, які враховують індивідуальну траєкторію підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

З метою виявлення ставлення майбутніх учителів початкових класів до такого обсягу вивчення нормативних та дисциплін варіативної компоненти нами було проанкетовано 102 студенти III курсу спеціальності „Початкова освіта” університету (Додаток Е).

Отримані наступні результати:

- такий розподіл не враховує особистісних інтересів студентів (36 студентів, 35,3%);
- врахування особистісних інтересів відбувається лише частково (53 студенти, 51,9%);

- вивчатимуть в тому обсязі, який передбачений стандартом (13 студентів, 21,7%).

Згідно вимог ECTS перелік, порядок та обсяг вивчення навчальних дисциплін (курсів) визначає базовий навчальний план, який створюється на основі вимог Державного стандарту підготовки фахівців зі спеціальності (ОКХ та ОПП), а індивідуальний порядок навчання студента регулює індивідуальний навчальний план.

Нормативна кількість залікових одиниць для підготовки бакалавра становить 240 кредитів, на один навчальний рік – 60 кредитів, у семестр – 30 кредитів (див. Табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Орієнтовний календарний розподіл залікових кредитів (годин)

Кількість залікових кредитів	Загальна (підготовка бакалавра)		240
	На один навчальний рік		60
	На один навчальний семестр		30
Кількість годин	Загальна для підготовки бакалавра	Загальна	7200
		Аудиторних	3840±10%
		Індивідуальна та самостійна робота	3360±10%
	На навчальний рік	Загальна	1800
		Аудиторних	960±10%
		Індивідуальна та самостійна робота	840±10%
	На навчальний семестр	Загальна	900
		Аудиторних	480±10%
		Індивідуальна та самостійна робота	420±10%

	На навчальний тиждень	Загальна	30
		Аудиторних	16±10%
		Індивідуальна та самостійна робота	14±10%

Аналізуючи календарний розподіл залікових кредитів та розподіл годин за видами роботи за базовим навчальним планом підготовки фахівців спеціальності, констатуємо, що кількість годин, відведених на аудиторні заняття та на індивідуальну і самостійну роботу, виконання якої сприяє формуванню готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності, мають незначну розбіжність.

Для виявлення стану професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS було проведено анкетування студентів спеціальності „Початкова освіта” (Додаток Ж). Аналіз відповідей виявив, що на I-му курсі вони практично не знайомі з організацією навчального процесу за цією системою, погано орієнтуються в системі оцінювання знань, не готові до планування індивідуальної траєкторії розвитку та системної самоосвітньої діяльності. Тобто майбутні учителі початкових класів більше сприймають себе об’єктом професійної підготовки, а не суб’єктом. Тому, на нашу думку, ще на I-му курсі навчання виникає потреба у проведенні підготовчої роботи з метою ознайомлення студентів з особливостями ECTS, оволодіння ними навичками складання індивідуального навчального плану, технологічними основами планування індивідуальної траєкторії особистісного професійного розвитку, прийомами самоосвітньої діяльності, необхідними для забезпечення якісної професійної підготовки.

Вирішенню цієї проблеми, на наш погляд, сприяє впровадження методики „Навігатор успіху” (О. М. Пехота), ознайомчого курсу для студентів першого року навчання, метою якого буде ознайомлення майбутніх учителів з організацією професійної підготовки за ECTS.

У процесі індивідуалізації професійної підготовки нами були виділені три основні напрями: організаційний, змістовий, самоосвітній.

Організаційний напрям забезпечує необхідну навчальну та координує нормативну документацію, створює необхідну навчально-методичну базу та координує заходи щодо організації індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS. До головних **завдань** індивідуалізації професійної підготовки входять:

- визначення **стратегії** індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS;
- **вивчення нормативної документації;**
- формування **інформаційного пакета, індивідуального навчального плану та індивідуального графіка навчання;**
- **удосконалення навчально-методичного забезпечення** професійної підготовки;
- **визначення мети здійснення індивідуалізації** професійної підготовки;
- забезпечення організації **самоосвітньої діяльності, контроль** виконання студентом завдань професійної підготовки.

Змістовий напрям здійснюється викладачем в межах навчальних програм та полягає у забезпеченні індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS, реалізації спланованих заходів на змістовому рівні.

За результатами аналізу стану індивідуалізації професійної підготовки він відіграє вирішальну роль у процесі виконання поставлених задач. Відповідальність щодо реалізації індивідуалізації професійної підготовки на змістовому рівні несе викладач. До функцій діяльності викладача входять планування, організація, управління, контроль. Він здійснює відбір та структурування форм індивідуалізації професійної підготовки, створює технологічну схему проведення навчальної роботи для забезпечення

концептуальних засад, передбачених індивідуалізацією професійної підготовки, розробляє план-графік проведення індивідуальних занять, графік та умови здачі індивідуальних завдань, забезпечує її організацію, проводить консультаційну роботу та надає допомогу студентам; готує інформаційне та навчально-методичне забезпечення; контролює та проводить облік процесу виконання індивідуальних завдань.

Самоосвітній напрям індивідуалізації реалізується майбутніми вчителями початкових класів шляхом самостійного виконання основних завдань розв'язання поставленої навчальної проблеми за допомогою самоосвітньої діяльності. Ними здійснюється самоорганізація навчальної діяльності. На основі отриманих завдань від викладача студент самостійно здійснює організацію власної навчальної діяльності для розв'язання поставленої проблеми, планування своїх дій; визначає цілі, програму та методи її досягнення; об'єднує усі свої ресурси; проводить розподіл бюджету свого часу; самостійно контролює хід виконання розробленого плану дій, виконує необхідну корекцію. На основі отриманої інформації приймає рішення. Після виконання завдання надає звіт викладачеві, отримує оцінку, приймає рішення щодо подальшої діяльності.

Кожний напрям індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має чотири компоненти: планування, організація, управління, контроль. На самоосвітньому напрямі ці компоненти трансформуються в уміння планувати індивідуальну траєкторію розвитку, в готовність до самоосвітньої діяльності. Кожен з компонентів має свої визначені елементи, які виконуються послідовно один за одним (див. Табл. 2. 2 на с.).

Між компонентами напрямів встановлено односторонні та двосторонні зв'язки, які визначають порядок виконання їх у процесі індивідуалізації професійної підготовки. Від результатів контролю залежить подальше вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів та її планування: зміна тактичних схем, корекція форм навчання, вдосконалення інформаційного

та навчально-методичного забезпечення, збільшення або зменшення частоти використання контрольних заходів.

Таблиця 2.2

**Компоненти напрямів індивідуалізації професійної підготовки
майбутнього вчителя початкових класів**

з/п	Напрямок індивідуалізації	Компоненти напрямку
.	Організаційний	планування – визначення стратегії індивідуалізації професійної підготовки, координація впровадження технології індивідуалізації професійної підготовки на рівні кафедр, розробка системи контролю, розробка програми дій викладача; організація – регламентування роботи підрозділів навчального закладу, розробка інформаційно-методичних матеріалів щодо технології індивідуалізації професійної підготовки; управління – аудит самоосвітньої діяльності, впровадження технології індивідуалізації, координація розробки навчально-методичного забезпечення, корекція діяльності; контроль – проведення заходів, облік результатів виконання індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання, індивідуальних завдань, аналіз

		досягнень.
.	Змістовий	планування – вивчення нормативної документації щодо впровадження кредитно-трансферної системи навчання, вивчення академічної групи, вибір форм індивідуалізації професійної підготовки та розподіл їх за видами, розробка тактичної схеми використання форм індивідуалізації, складання плану-графіка проведення індивідуальних занять, здачі індивідуальних завдань, розробка системи контролю; організація – настановче заняття, проведення вхідного контролю, реалізація запланованих заходів, забезпечення навчально-методичними матеріалами; управління – аудит виконання індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання, індивідуальних завдань, контроль – контроль за виконанням плану-графіка, проведення індивідуальних занять, здачі індивідуальних завдань; діагностика засвоєних знань, набутих умінь та навичок, облік результатів.
	Самоосвітній	самопланування – постановка цілі індивідуальної траєкторії

.	розвитку, визначення програми діяльності, вибір методу досягнення; самоорганізація – розподіл бюджету часу, мобілізація власних ресурсів, поетапна реалізація програми дій; самоуправління – самомотивація діяльності, аналіз етапів виконання, корекція власної діяльності; самоконтроль – самоконтроль виконання етапів програми, самоаналіз досягнутих результатів, звіт про виконану роботу.
---	--

Індивідуалізація професійної підготовки розпочинається на організаційному рівні, суб'єктами якого є директорат, навчально-методична комісія інституту, кафедри. В першу чергу здійснюється планування індивідуалізації: визначаються цілі, розробляються навчальні та робочі плани, формуються індивідуальні плани, інформаційний пакет, визначаються графіки проведення індивідуальних занять, створюється необхідна нормативна база, регламентується режим роботи підрозділів закладу освіти.

Наступним етапом індивідуалізації професійної підготовки є заходи щодо інформаційного та навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS. Аналіз щорічних планів роботи кафедр, що проводять підготовку майбутніх учителів початкових класів, засвідчив, що питання індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів розглядаються фрагментарно. Не відображено у плані роботи кафедр і питання щодо особливостей роботи викладачів в умовах запровадження ECTS.

Для виявлення стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у змісті навчальних дисциплін нами був проведений аналіз складових методичної роботи кафедр, які забезпечують підготовку майбутніх учителів початкових класів. Вивченню підлягали зміст методичного забезпечення навчальних предметів математичної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки.

У процесі роботи визначалось:

- змістове наповнення навчальних планів і робочих програм дисциплін;
- зміст та спрямованість методичного забезпечення навчальних дисциплін;
- зміст та спрямованість індивідуальних завдань для самостійної і науково-дослідної роботи студентів.

Аналіз змісту робочих програм, навчально-методичних комплексів з цих дисциплін виявив, що вони не мають цілеспрямованої орієнтації на індивідуалізацію професійної підготовки. Немає такої спрямованості і у змісті індивідуальних завдань, які рекомендовано студентам. Тобто, при їх формуванні не враховувався рівень гототовності майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності і завдання були орієнтовані на „середнього” студента.

Після підготовки необхідної документації основним виконавцем визначеної стратегії проведення індивідуалізації змістового напрямку стає викладач, який розпочинає свою роботу із ознайомлення з документами директорату, навчально-методичної комісії інституту, кафедри. Основою в роботі викладача визначаємо планування та організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Він знайомиться з нормативною документацією навчального закладу, структурує зміст дисципліни, здійснює вибір форм індивідуалізації та розподіл їх за видами, розробляє робочий план і тактичну схему навчання для конкретної академічної групи та конкретного майбутнього вчителя початкових класів, складає план-графік проведення індивідуальних занять і здачі індивідуальних завдань, визначає систему

контролю та оцінювання. Окремим важливим завданням є створення необхідного інформаційного, навчально-методичного забезпечення індивідуалізації професійної підготовки. Усі матеріали розглядаються на кафедрі, передаються до навчально-методичної комісії інституту, директорату для подальшого узгодження та затвердження.

Наступним етапом нашого дослідження було з'ясування рівня підготовленості викладачів до індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. З цією метою проводилось анкетування викладачів (Додаток 3).

Інтерв'ювання, анкетування і бесіди з викладачами, відвідування занять показали, що 60% з них у своїй роботі застосовують традиційні форми і методи навчання. Вона не має особистісно орієнтованого характеру. Спостереження в процесі відвідування навчальних занять показали, що на лекційних заняттях тільки на 27% застосовується зворотній зв'язок у процесі вивчення теоретичних питань і тільки до 36% студентів самостійно якісно готуються до занять, виконання індивідуальних завдань. В позааудиторний час студенти в основному виконують мінімум запланованих завдань, до того ж репродуктивного характеру. На недостатньому рівні викладачі під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів застосовують завдання творчого характеру, проблемні підходи до навчання. Основною причиною, на думку викладачів, є недостатня кількість аудиторного часу для вивчення програмного матеріалу з дисциплін математичної, природничо-наукової та професійної і практичної підготовки. Так, із передбачених галузевим стандартом та базовим навчальним планом спеціальності АЗ „Початкова освіта” 270 годин (9 кредитів) на вивчення дисципліни „Сучасна українська мова з практикумом” для аудиторної роботи відводиться 144 години (50%).

Наявність зазначених недоліків в організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлюється, на нашу думку, кількома чинниками. Перш за все, проведення занять за традиційною системою. По-

друге, тим, що частина викладачів не вважає, що індивідуалізація професійної підготовки значно впливатиме на підвищення якості навчання і даватиме вагомі результати в підвищенні рівня знань студентів. По-третє, індивідуалізація професійної підготовки потребує з боку викладачів серйозної підготовки, корекції та контролю. Це створює певні труднощі в плані використання часу для здійснення цієї роботи та вміння її організувати з боку самого викладача. Такий стан зумовлює, на нашу думку, зниження мотивації студентів до усвідомленого особистісного професійного розвитку. Таким чином, у процесі дослідження серед факторів зовнішнього впливу на рівень індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів умовах ECTS було визначено провідну роль викладача, рівень його педагогічної майстерності, володіння прийомами, формами і технологією індивідуалізації.

На основі матеріалів інтерв'ювання викладачів нами було встановлено, що в умовах ECTS форма проведення занять (лекції, лабораторні, практичні й семінарські заняття) суттєво не змінилася. Разом з тим викладачі почали застосовувати технології: проблемне викладення матеріалу, евристичну бесіду, творчу пошукову роботу, кейсовий метод, ситуаційну методику кейс-стаді, мультимедійні лекції, сучасні мережеві технології. У своїй роботі з лекційним матеріалом викладачі застосовують інтерактивні технології. На жаль, поки не набуло поширення використання електронних підручників та інших матеріалів методичного характеру.

Аналіз результатів тестування (додаток К) 35 викладачів, що працюють на спеціальності «Початкова освіта», дозволяє зробити висновок, що:

- 91% (31) викладачів індивідуалізацію професійної підготовки сприймають як врахування здібностей студента, яке складно застосовувати на лекційно-семінарських заняттях. На другому плані – розуміння значення мотивації у навчальній діяльності, 33% з опитаних надають значення свободі формування студентами індивідуального навчального плану і спеціальній підготовці студентів

до планування індивідуальної траєкторії розвитку в ході професійної підготовки;

- ставлення до індивідуалізації виявилось загалом позитивним, разом з тим майже 20% викладачів – прихильники авторитарного стилю та індиферентно ставляться до індивідуалізації, 36% опитаних задоволені навчальною діяльністю майбутніх учителів початкових класів.

60% викладачів вважають неможливим широке застосування індивідуалізації за наступних причин:

- а) недостатній рівень готовності студентів до самоосвітньої діяльності;
- б) недостатня професійна підготовка для організації індивідуалізації навчання;
- в) недостатнє технічне та методичне забезпечення;
- г) відсутність навчальних посібників та недостатня кількість підручників, в тому числі електронних;
- д) складності в організації управління індивідуалізованим навчанням майбутніх учителів саме початкових класів.

У процесі дослідження було проаналізовано стан впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів технології індивідуалізації (відвідування занять з дисциплін математичної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, вивчення документації кафедр, обговорення питань за засіданнях кафедр, вченої ради інституту, навчально-методичної комісії). При цьому оцінювався рівень:

- професійної спрямованості навчання, мотивації самоосвітньої діяльності, направленості на формування готовності до самоосвітньої діяльності;
- суб'єкт-суб'єктні стосунки у процесі професійної підготовки;

- технології індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ми виходили з того, що основними мотивами самоосвітньої діяльності є:

- мотивація досягнення (бажання самовдосконалення);
- пізнавальна мотивація (прагнення до самоосвітньої діяльності, задоволення індивідуальних потреб);
- мотивація обов'язку (усвідомлення навчальної необхідності, вимог до професійної підготовки);
- прагматична мотивація (усвідомлення практичної необхідності самоосвітньої діяльності, прагнення до професійного успіху).

Робота із формування мотивації до самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів відбуватиметься з опорою на професійні мотиви. Студентам I–II курсів, які навчаються на спеціальності „Початкова освіта”, було поставлено ряд питань. Відповіді студентів на ці питання ми висвітлимо повністю нижче:

1. Який мотив самоосвітньої діяльності у Вас переважає?

- а) інтерес до знань – 12,6%;
- б) потреба у пізнанні – 46,7%;
- в) прагнення до самоосвіти – 40,7%.

2. Чи важливо для Вас знати, з якою метою вивчається та чи інша дисципліна?

- а) так – 80,2%; б) ні – 4%; в) не можу відповісти – 15,1%.

3. Чи знаєте ви, в чому полягає сутність технології індивідуалізації?

- а) так – 48 %; б) ні – 4,8%; в) не можу відповісти – 47,2%.

4. Чи хотіли б Ви, щоб викладачі використовували технологію індивідуалізації у викладанні предметів?

- а) так – 85,8%; б) ні – 3,8%; в) не знаю – 10,4%.

5. Ви вивчаєте дисципліни за вибором тому, що:

- а) стоять у розкладі – 24,5%; б) цікаво – 13,2 %; в) важливо – 62,3%.

Таким чином, домінуючими мотивами самоосвітньої діяльності виявилися потреби у пізнанні (46,7%) та прагнення до самоосвіти (40,7%). Відповіді майбутніх учителів початкових класів переконливо свідчать про необхідність підвищення уваги викладачів до формування готовності студентів до самоосвітньої діяльності і застосування технології індивідуалізації у процесі професійної підготовки в умовах ECTS.

Крім того, успішна професійна діяльність у майбутніх учителів початкових класів залежить від рівня їхньої готовності до самоосвітньої діяльності, володіння технологією індивідуалізації навчального процесу.

Опитування студентів III-IV курсів спеціальності „Початкова освіта” продемонструвало, що вони мають більш зрілу мотивованість до самоосвітньої діяльності. Рівень професійної підготовки майбутніх педагогів має бути таким, що забезпечить йому використання набутих знань в самоосвітній та практичній діяльності.

При формуванні індивідуального навчального плану студента на основі базового навчального плану спеціальності „Початкова освіта” врахування особистих інтересів студентів відбувається лише частково.

Так, згідно з „Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” [26, с.15] протягом першого року навчання передбачено вивчення нормативних дисциплін, які формують базу для подальшої професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Відповідно студенти першого курсу не беруть активної участі у формуванні індивідуального навчального плану. Укладає індивідуальний навчальний план студента за погодженням з відповідальним за впровадження ECTS координатор. На початку навчання (у двотижневий термін) студент заповнює дані складання поточного та підсумкового контролю по кожній з нормативних дисциплін.

Студенти I-го курсу до початку занять отримують у координатора з ECTS інформаційний пакет, який містить:

- характеристику вищого навчального закладу;
- базовий навчальний план;
- індивідуальний навчальний план;
- норми оцінювання відповідно до вимог ЄКТС;
- інтерактивні комплекси з дисциплін.

Анкетування студентів I-го курсу (74 студенти) (Додаток Л) для виявлення їхньої обізнаності зі змістом запропонованого пакету документів засвідчило, що майже 80% з них знайомляться поверхово або фрагментарно. При цьому вони вказують на потребу додаткової інформації від координатора про особливості навчання згідно з вимогами ЄКТС, формування індивідуального навчального плану. Тому, на нашу думку, вже на першому курсу виникає потреба у проведенні підготовчої роботи з метою ознайомлення студентів з особливостями навчання за кредитно-трансферною системою, з методами та формами індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вирішенню цієї проблеми, на наш погляд, може сприяти впровадження ознайомчого курсу з основами кредитно-трансферної системи для студентів I курсу (Додаток М), спецкурсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів” для студентів III курсу (Додаток Н), метою яких буде ознайомлення студентів з принципами навчання за кредитно-трансферною системою, з основами індивідуалізації професійної підготовки, методикою її здійснення.

Разом з тим майбутні вчителі початкових класів відмічають, що вони недостатньо ознайомлені з власним навчальним планом в університеті, не мають змоги вибирати, збагачувати його з урахуванням індивідуальних особливостей. Таким чином слід зауважити, що частка їх участі у формуванні індивідуального навчального плану залишається незначною. Отримані дані свідчать про недостатню підготовленість майбутніх учителів до планування індивідуальної освітньої траєкторії.

Починаючи з II курсу, майбутні вчителі початкових класів за допомогою координатора формують варіативну складову ІНПС та заповнюють форми звітності на поточний рік. З цією метою куратори – координатори проводять роз'яснювальну роботу щодо змісту запропонованих дисциплін за вибором та місця їх у професійній підготовці. Формується варіативна складова ІНПС на основі заяви майбутніх педагогів (Додаток II). Залежно від курсу частка дисциплін за вибором в індивідуальному плані збільшується. Так, базовим та робочими навчальними планами передбачено певне співвідношення нормативних та дисциплін за вибором (педагогічна практика є складовою і обов'язковою частиною професійної підготовки фахівців).

Співвідношення кредитів, відведених на вивчення нормативних дисциплін та дисциплін за вибором наведено в таблиці (Табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Співвідношення кредитів нормативних та дисциплін за вибором
за курсами відповідно до навчального плану спеціальності
А3 „Початкова освіта”**

з/п	Курс	Нормативні дисципліни	Дисципліни за вибором студентів
1	I	60 кр.	-
2	II	41,5 кр.	18,5 кр.

3	III	39,5кр.	20,5 кр.
4	IV	36,5 кр.	23,5 кр.
Всього		177,5	62,5

До варіативної складової базового навчального плану входять дисципліни за вибором навчального закладу, дисципліни вільного вибору студенти. Анкетування (Додаток Р) майбутніх учителів початкових класів показав, що вибір варіативної складової змісту професійної підготовки вони здійснюють без належної педагогічної підтримки з боку викладачів. Майбутні учителі початкових класів, студенти першого курсу, щодо вибору ними дисциплін варіативної компоненти, зазначили, що вони керувалися особистісними потребами (34%), за порадою батьків (19%), за порадою викладача (6%), за порадою друзів (14%), легше порівняно з іншими вивчати (12 %). Не змогли обґрунтувати вибору 15% опитуваних.

З метою визначення критеріїв, за якими майбутні вчителі початкових класів формують варіативну складову ІНПС, було опитано 102 студенти другого курсу. Результати засвідчили, що свідомо до цього поставилися 28 студентів (27,5%), за порадою координатора – 32 (31,4%), за порадою одногрупників – 16 (15,7%), дисципліни читає досвідчений фахівець – 21 (20,6%), не задумувалися над вибором, спонтанно – 5 (0,05%).

Наступним кроком у проведенні констатувального експерименту стало проведення анкетування студентів спеціальності „Початкова освіта” щодо індивідуалізації їхньої професійної підготовки. Студентам було запропоновано відповісти на питання анкети (Додаток С). Анкетування 183 студентів II-IV курсів спеціальності „Початкова освіта” про ступінь їх готовності до індивідуалізації навчального процесу виявив, що достатньо підготовленими себе вважають 10% (18 студентів), недостатньо підготовленими – 60% (110), взагалі не підготовлені – 30% (55). До групи добре підготовлених не відніс себе жоден студент.

Отримані дані пояснюються нечітким розумінням студентами необхідності індивідуалізації, якістю базової підготовки в школі, ставленням до навчання.

Дослідження показало, що багато труднощів пов'язано з необізнаністю студентів з особливостями навчання за ECTS, зі звичкою до авторитарної системи навчання. Так, із 74 опитаних студентів I курсу частина (36-40,4%) вважає, що успішне навчання неможливе без дистанції між викладачем та студентом. Вони позиціонують себе об'єктом професійної підготовки.

Із 96 опитаних студентів 3 курсу 82% (78) визнають необхідність індивідуалізації професійної підготовки та готові конструювати свій індивідуальний план, задоволені станом індивідуалізації 27% (26) , 17% (16) задоволені ставленням та підтримкою викладачів.

Ці факти свідчать, що майбутні учителі початкових класів потребують глибокої внутрішньої перебудови, що передбачає самоусвідомлення, коригування ставлення до себе та іншої особи.

Таким чином, проведений моніторинг стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів показав, що:

- стан індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів не відповідає повною мірою сучасним вимогам професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS;
- рівень індивідуалізації значною мірою залежить від впровадження організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Виконання цього завдання є можливим у випадку вдосконалення навчального процесу у напрямках: підвищення ефективності методичної, педагогічної, фахової підготовки викладачів;
- потребують більш ефективного впровадження в навчальний процес технології індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів

початкових класів з метою формування суб'єкт-суб'єктних відносин „викладач – студент”, „студент – студент”;

- необхідна переорієнтація підготовки майбутніх учителів початкових класів

з еталонних результатів навчання (знання, уміння, навички) на формування особистісної якості студентів – готовності до самоосвітньої діяльності як показника професійної компетентності.

2.2. Критерії, показники та рівні визначення рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів

З метою дослідження рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів нами були визначені критерії її стану з урахуванням загальних вимог до підбору критеріїв взагалі: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису [67, 435]. Основними ознаками індивідуалізації визначили ті, які дозволили оцінити її стан в умовах ECTS. Тобто, під критерієм ми розуміємо об'єктивну ознаку, за допомогою котрої можна здійснювати порівняльну оцінку рівня.

За результатами аналізу наукових джерел, багаторічного практичного досвіду і враховуючи сутність досліджуваної проблеми, нами були визначені наступні **критерії**, за якими в подальшому були досліджені рівні індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS та компоненти їх готовності до самоосвітньої діяльності :

- **мотиваційний** – сформованість мотивації до самоосвітньої діяльності, що виражається в системі чітко визначених цілей та задач до здійснення професійної підготовки під час навчання та в подальшій професійній діяльності;
- **змістовий** – опанування студентами теоретичними знаннями про форми і методи індивідуалізації, процесуальною сутністю професійної

підготовки в умовах ECTS, засвоєння особливостей формування індивідуального навчального плану, індивідуального графіка, виконання індивідуальних завдань;

- **діяльнісний** – це сформованість у майбутніх учителів початкових класів уміння планувати та здійснювати індивідуальну траєкторію розвитку;
- **рефлексивний** – формування у студентів уміння аналізувати ефективність самоосвітньої діяльності у професійній підготовці, здатність до самооцінювання і самоаналізу проведеної роботи, окреслення шляхів удосконалення самоосвітньої діяльності.

Готовність до самоосвітньої діяльності є підсумковим показником індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розроблена нами система критеріїв передбачає врахування відповідних показників, наведених в поданій таблиці (Табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Система критеріїв індивідуалізації професійної підготовки
майбутніх учителів початкових класів**

Критерії	Показники
Мотиваційний	1. Сформованість мотивації до самоосвітньої діяльності. 2. Мотивація особистісного професійного розвитку майбутніх учителів початкових класів.
Змістовий	1. Володіння студентами теоретичними знаннями про форми і методи індивідуалізації. 2. Готовність і спроможність студентів до використання у самоосвітній діяльності засобів індивідуалізації професійної

	підготовки.
Діяльнісний	1. Сформованість у майбутніх учителів початкових класів умінь планувати індивідуальну траєкторію розвитку. 2. Наявність у майбутніх учителів початкових класів навичок самоосвітньої діяльності..
Рефлексивний	1. Уміння аналізувати ефективність самоосвітньої діяльності у професійній підготовці. 2. Здатність до самооцінювання і самоаналізу проведеної роботи. Визначення шляхів удосконалення самоосвітньої діяльності.

У контексті нашого дослідження критерій – це та ознака, на основі якої проводиться аналіз та оцінювання змін, які відбулися у майбутніх учителів початкових класів у процесі індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS. Нами означено три рівні індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: високий, середній, низький (Табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Критерії та рівні індивідуалізації професійної підготовки
майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS**

Критерії	Показники критеріїв	Рівні
Мотиваційний	Яскраво виражений інтерес до професійної підготовки. Бачить сенс у індивідуалізації професійної підготовки. Яскраво виражене постійне	Високий
\	прагнення до професійного розвитку.	

	Постійний вияв, прогнозування і прагнення до кінцевого результату своєї діяльності – готовності до самоосвітньої діяльності. Проявляє впевненість у своїх діях.	
	Достатній інтерес до професійної підготовки. Має бажання і потребу професійного розвитку, але не завжди усвідомлює значущість індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS. Ситуативний вияв, прогнозування і прагнення діяльності без досягнення і постановки кінцевої цілі. Не завжди впевнений у своїх діях.	Середній
	Нестійкий інтерес до професійної підготовки. Не має потреби і бажання професійного розвитку, низький інтерес до індивідуалізації професійної підготовки. Зацікавленість виникає при постійному стимулюванні до рішення різноманітних завдань. Відсутність прогнозування діяльності. Сумнівається у правильності своїх дій, переживає з приводу критичних зауважень на свою адресу.	Низький
Змістовий	Вміння виявляти та проектувати розвиток, планувати, організовувати індивідуальну траєкторію розвитку майбутніх учителів початкових класів. Вміння надавати допомогу в організації самоосвітньої діяльності. Готовність до використання у педагогічній діяльності методик індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.	Високий

	Володіння методикою індивідуалізації на рівні перенесення напрацьованого раніше досвіду на процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS. Недостатнє усвідомлення значення індивідуалізації професійної підготовки. Не завжди знає шляхи використання сучасних методик індивідуалізації професійної підготовки на практиці.	Середній
	Запозичення з досвіду інших зразків індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів без внесення змін та доповнень з урахуванням ECTS. Недостатні знання індивідуальних особливостей майбутніх учителів початкових класів та їх врахування під час професійної підготовки. Епізодичне використання технології індивідуалізації.	Низький
Діяльнісний	Високий рівень сформованості уміння майбутнього вчителя початкових класів планувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку на базі індивідуального навчального плану. Стійкі навички щодо планування самоосвітньої діяльності у професійній підготовці. Чітка орієнтація у власних потенційних можливостях та оптимальне їх використання у професійній підготовці, високий рівень готовності до самоосвітньої діяльності. Розвинений	Високий

	самоконтроль.	
	Наявність частково сформованих навичок планувати індивідуальну траєкторію розвитку на базі індивідуального навчального плану, раціонально розподіляти час для виконання індивідуальних завдань. Середній рівень знань щодо індивідуальних можливостей, частково сформованими навичками самоосвітньої діяльності. Прагнення до самоосвіти спостерігається не завжди. Самоконтроль слабо розвинений.	Середній
	Відсутність сформованості навичок планування індивідуальної траєкторії розвитку на основі індивідуального навчального плану, самоосвітньої діяльності. Невміння раціонально розподіляти час для виконання індивідуальних завдань. Відсутність прагнення до самоосвіти, почуття відповідальності за кінцевий результат. Самоконтроль не розвинений.	Низький
Рефлексивний	Висока здатність до самоосвітньої діяльності. Вміння працювати індивідуально й отримувати позитивний результат. Здатність інтерпретувати результати професійної підготовки і визначати напрямки та способи корекції своєї діяльності для досягнення максимального ефекту.	Високий
	Виявлення здатності до самоосвітньої діяльності. Проявлення вміння індивідуально працювати й частіше за все отримувати позитивний результат. Здатність інтерпретувати результати професійної підготовки ситуативна.	Середній

	Потреба у словесній вказівці викладача.	
	Невміння спланувати самоосвітню діяльність. Відсутність старанності при виконанні індивідуальних завдань, рідке отримування позитивного результату. Необхідність постійного контролю за самоосвітньою діяльністю з боку викладача.	Низький

З метою визначення існуючого рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи були використані **наступні методи дослідження**:

- хронометраж робочого часу майбутніх учителів початкових класів, який використовується для відвідування індивідуальних занять, виконання індивідуальних завдань;
- аналіз результатів самостійних робіт та тестування майбутніх учителів початкових класів із дисциплін природничо-математичного (сучасна українська мова) і професійно-орієнтованого циклів (методика викладання української мови, педагогічної практики) для визначення рівня їх шкільної підготовки.

Проведені нами теоретичні дослідження та результати констатувального експерименту визначили, що одним із головних у визначенні рівня самоосвітньої діяльності особистості є мотиваційний критерій, який виражається у сукупності потреб і цілей, що визначають шляхи розвитку людини, вираження її потенціальних здібностей.

Для аналізу сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності за мотиваційним критерієм проведено анкетування за методикою „Визначення мотивів навчальної діяльності

студентів”. Запропоновані анкети були модифіковані відповідно до проблеми дослідження (Додаток Т).

Нами виділено наступні мотиви: зовнішні і внутрішні. До зовнішніх мотивів віднесли уникнення неприємностей, закінчення вищого навчального закладу з метою отримання диплома, досягти схвалення з боку друзів, батьків та ін., отримання стипендії. Внутрішніми мотивами вважають: отримати знання з певних дисциплін, стати висококваліфікованим спеціалістом, заради індивідуального розвитку та ін.

Студентам було запропоновано відповісти на питання анкети (Додаток У) з метою встановлення мотивованості їх навчання за обраною професією (проанкетовано 72 студенти I курсу та 93 студентів II курсу). Результати опрацювання даних анкетування засвідчили, що у студентів I курсу переважають зовнішні мотиви (отримання стипендії, уникнення покарання за погане навчання, отримання похвали з боку друзів, близьких). Близько 27 % студентів серед головних мотивів самоосвітньої діяльності називали забезпечення майбутньої успішної кар’єри, майже 30 % на перше місце ставили здобуття міцних знань, бажання стати висококваліфікованим конкурентноспроможним спеціалістом.

Анкетування студентів II курсу показало, що їхнє ставлення до навчання більш полімотивоване. На перше місце студенти найчастіше ставлять такі внутрішні мотиви, як:

- стати висококваліфікованим спеціалістом (близько 50 %);
- для майбутньої успішної професійної діяльності (близько 47 %);
- заради індивідуального / особистого розвитку (41%).

Серед зовнішніх мотивів вони виділяли: осуд і покарання за погане навчання (31%), повага з боку викладача (27%).

Опитування майбутніх учителів початкових класів – студентів II курсу з метою виявлення їхнього ставлення до ECTS показало, що вони в основному позитивно оцінюють запропоновану методику професійної підготовки,

відмічаючи, що вона сприяє кращому опануванню навчального матеріалу з дисциплін природничо-наукового та професійно-орієнтованого циклів (64%), прогнозуванню та корегуванню оцінки (рейтингу), що буде виставлений у кінці семестру (69%).

Разом з тим, даючи відповіді на питання про те, до кого звертаються за допомогою при збільшенні обсягу самостійної роботи, значна частина студентів вказувала, що вони більше працюють у бібліотеці чи системі Інтернет і тільки близько 30% зазначили, що більше відвідують індивідуальні заняття (консультації індивідуальні, групові) викладачів.

Результати опитування принципово не змінюються і свідчать про те, що у студентів II курсу, які ще не повністю усвідомлюють особливості професійної підготовки в умовах ECTS (41%), не завжди вміють підготуватися до виконання індивідуальних завдань (37%), недостатньо усвідомлюють необхідність набуття навичок вміння планувати індивідуальну траєкторію розвитку (31%).

Наступний етап констатувального експерименту передбачав визначення рівнів змістового критерію та відповідного компоненту готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів. В першу чергу нас цікавила їх поінформованість щодо сутності технології індивідуалізації. Так, 27,3% студентів затруднялись дати відповідь на поставлене питання, оскільки вони майже не володіли знаннями в галузі індивідуалізації (низький рівень). 59% опитаних, яких ми віднесли до середнього рівня сформованості змістового компонента, пов'язують індивідуалізацію зі змінами, оновленням, удосконаленням процесу професійної підготовки, що йдуть ззовні. Типовими відповідями для них були: *„індивідуалізація передбачає зміни, оновлення в системі професійної підготовки”*, *„у процесі індивідуалізації відбуваються зміни у системі професійної підготовки відповідно до змін у суспільстві”*, *„технологія індивідуалізації – це використання досвіду, в тому числі і зарубіжного, для удосконалення професійної підготовки”*. 13,7% опитаних (високий рівень) зазначають, що індивідуалізація професійної підготовки

відповідає викликам сучасної вітчизняної освіти, це удосконалення процесу навчання.

Як показав подальший аналіз відповідей на запитання анкети, 48 % майбутніх учителів початкових класів недостатньо розуміють поняття „технологія індивідуалізації”, „індивідуальний навчальний план”, „індивідуальні завдання”. 6% студентів (високий рівень) володіють цілісними системними знаннями теоретичних основ індивідуалізації, пояснюють сутність кожного поняття.

Виявлені рівні змістового критерію та компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності, недостатня обізнаність їх щодо сутності технології індивідуалізації в умовах ECTS підтвердилась під час відповіді на питання *„Які ви знаєте форми індивідуалізації професійної підготовки?”* Так, 25,3% студентів (низький рівень) не змогли дати відповіді на запропоноване питання. 58,5% опитаних (середній рівень) називали окремі форми, нестандартні заняття. Решта 16,2% майбутніх учителів (високий рівень), в основному це студенти IV-го курсу, які пройшли кілька практик й обізнані з особистісно-орієнтованими технологіями, мають цілісне уявлення про технологію індивідуалізації, можуть охарактеризувати її.

В результаті опитування нами виявлено, що майбутні вчителі початкових класів не завжди розуміють переваги індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS перед традиційною системою. Так, відповідаючи на питання *„Які, на Ваш погляд, переваги технології індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS перед традиційною системою?”* 58% опитаних (низький рівень) не змогли дати чіткої відповіді і надали перевагу традиційній системі професійної підготовки. Вони зазначали, що технологія індивідуалізації не сприяє або недостатньо сприяє підвищенню якості професійної підготовки.

34% респондентів (середній рівень) вказали на те, що індивідуалізація професійної підготовки в умовах ECTS має свої переваги та недоліки. У своїх відповідях вони вказували на негативні, на їхню думку, сторони

індивідуалізації. Так, майбутні вчителі початкових класів аргументували, що традиційні методи навчання більш відповідають вітчизняній системі освіти, впровадження ECTS порушує звичний хід навчального процесу, не сприяє підвищенню його якості.

8% опитаних (високий рівень) у цілому позитивно оцінили індивідуалізацію професійної підготовки в умовах ECTS. Вони зазначали, що впровадження у процес професійної підготовки технології індивідуалізації дасть досить високий результат. Респонденти відмічали, що індивідуалізація відповідає сучасним вимогам до підготовки конкурентноспроможних фахівців, ставить студента в позицію суб'єкта, сприяє активізації його навчально-пізнавальної діяльності, підвищення рівня готовності до самоосвітньої діяльності, забезпечує високу результативність.

На нашу думку, індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів суттєво залежить від рівня підготовленості викладачів вищих навчальних закладів до використання у педагогічній діяльності засобів індивідуалізації.

Для визначення готовності викладачів до впровадження індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS проведені відповідні спостереження, бесіди, опитування викладачів.

Зміст бесід, опитувань було націлено на виявлення рівня підготовленості викладачів до індивідуалізації професійної підготовки. В процесі опитування визначалося:

- ставлення викладача до зазначеної проблеми;
- володіння технологією індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- готовність його до суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі професійної підготовки;
- врахування індивідуальних особливостей студента під час його професійної підготовки.

Результати опитування було занесено в таблицю нижче (Табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Рівні готовності викладачів до індивідуалізації професійної
підготовки**

Рівні	Кількість осіб	%
Низький	17	49
Середній	12	34
Високий	6	17

Якісний аналіз результатів опитування свідчить, що в готовності викладачів до індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є:

- недооцінка значущості врахування індивідуальних особливостей студентів у навчальному процесі;

- недооцінка необхідності у процесі викладання навчальних дисциплін формування суб'єкт-суб'єктних відносин «викладач – студент»;
- недостатній рівень підготовленості викладачів до застосування методик особистісно-орієнтованого навчання.

Серед важливих причин недостатнього рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів викладачі виділяють такі: нестача часу (18,3%), перевантаження навчальних планів програм (18,2%), низький рівень базової шкільної освіти у майбутніх учителів початкових класів (47,7%), недостатній рівень навчально-методичного забезпечення відповідно до сучасних вимог (27,6%), недостатній рівень знань з цієї проблеми (16,1%).

До менш важливих причин ними віднесено недостатній досвід індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (5,3%), недостатню увагу до цієї проблеми (6,8%), перевантаженість груп студентами (6,8%).

Зіставлення оцінки важливих та менш важливих факторів, що впливають на рівень індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS свідчить про те, що опитані викладачі частіше бачать зовнішні причини труднощів, дещо пасивно ставляться до використання технології індивідуалізації і недостатньо уваги звертають на необхідність поглиблення знань щодо форм і методів індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Інтерв'ювання та бесіди з викладачами показали, що значна частина їх (73%) у своїй педагогічній практиці використовують традиційні форми та методи навчання.

Анонімне анкетування викладачів з'ясувало, що лише 34% з них вважають себе готовими до застосування технології індивідуалізації у професійній підготовці, 43% бажають, але не готові, а 23% взагалі не хочуть нічого змінювати в своїй методиці викладання.

За результатами поданого аналізу можна зробити висновок, що спрямованість навчально-методичної роботи викладачів на вирішення проблеми індивідуалізації не відповідає сучасним вимогам.

Для встановлення рівня сформованості у студентів – майбутніх вчителів початкових класів діяльнісного компонента готовності до самоосвітньої діяльності у процесі здійснення експерименту були проведені контрольні роботи з дисциплін математичного природничо-математичного та професійно-практичного циклів („Сучасна українська мова з практикумом”, „Методика навчання української мови у початковій школі”). Контрольні роботи з сучасної української мови з практикумом проводились за результатами вивчення тем, запропонованих для самостійного опрацювання на II, III і IV курсах і складалася з практичних завдань диференційованого характеру (Додаток Ф). Для виявлення рівня засвоєння майбутніми учителями початкових класів знань з курсу „Методика навчання української мови у початковій школі” студентам III–IV курсу пропонувалося виконати тестові завдання (Додаток Х). До них введено різновиди завдань за трьома рівнями складності: I та II рівні – завдання із вибором однієї правильної відповіді; III рівень – завдання із вибором кількох правильних відповідей. Побудова запитань та формулювання варіантів відповідей спрямована на уникнення механічного заучування та активізацію здобутих протягом опрацювання певної теми знань. Особливо важливим було опрацювання третього рівня, що вимагав від студента не просто репродуктивного мислення, а й аналізу та осмислення матеріалу.

Рівень сформованості знань, умінь та навичок роботи було встановлено за допомогою кількісної оцінки. За результатами контрольних робіт коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу K_z розраховувався за формулою:

$$K_z = \frac{B_y \times 100}{n} \%, \quad (2.5),$$

де B_y – сума балів, виставлених за виконання конкретного завдання;

n – число завдань (за правильну відповідь або правильно виконане практичне завдання виставлявся 1 бал, а при неповній або неправильній відповіді 0 балів).

Критерій оцінювання контрольної роботи:

$K_3 = 0\%$ відповідає оцінці „1”;

$0\% < \hat{E}_\zeta \leq 40\%$ відповідає оцінці „2”;

$41\% \leq \hat{E}_\zeta \leq 60\%$ відповідає оцінці „3”;

$61\% \leq \hat{E}_\zeta \leq 80\%$ відповідає оцінці „4”;

$81\% \leq \hat{E}_\zeta \leq 100\%$ відповідає оцінці „5”.

Аналіз результатів проведених контрольних робіт свідчить, що показники, які характеризують рівень засвоєння теоретичних знань з математичних, природничо-наукових та професійно-практичних дисциплін (K_{zt} – коефіцієнт засвоєння теоретичних знань), є недостатнім (від 52% до 57%), а показники, які характеризують рівень набуття практичних умінь (K_{zp} – коефіцієнт формування практичних навичок), також не відповідають достатньому рівню якісної підготовки майбутніх учителів початкових класів (від 48% до 52%). Результати контрольних робіт наведено в поданій таблиці (Табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Результати контрольних робіт

№ з/п	Дисципліна	K_{zt} (середній)	K_{zp} (середній)
1.	Сучасна українська мова з практикумом	57%	52%
2.	Методика навчання української мови у початковій школі	53%	56%

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що стан індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS не цілком задовольняє сучасних загальнодержавних вимог і потребує вдосконалення.

Опитування майбутніх учителів початкових класів – студентів IV курсу спеціальності АЗ «Початкова освіта» щодо ступеня їх готовності до самоосвітньої діяльності як результату індивідуалізації професійної підготовки (опитано 93 студенти) показало, що достатньо підготовленими себе вважають 26%, недостатньо підготовленими – 48%, взагалі не підготовленими – 26%.

Готовність студентів спеціальності АЗ „Початкова освіта” до самоосвітньої діяльності відповідає, переважно, низькому та середньому рівням, для яких характерні невизначеність потреб і мотивів здійснення самоосвітньої діяльності в професійній підготовці, недостатній рівень володіння викладачами технологією індивідуалізації та управління самоосвітньою діяльністю майбутніх учителів, відсутність системних навичок у студентів в організації власної самоосвітньої діяльності, недостатній рівень технологічних умінь планування індивідуальної траєкторії розвитку та усвідомлення власних можливостей для здійснення самоосвіти, низький рівень суб’єктності.

Проведені дослідження констатують той факт, що існує необхідність у застосуванні технології індивідуалізації. Тобто, функціонуюча система професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів потребує певних змін організаційно-педагогічних умов з метою активізації студентів у напрямку їх самоорганізації та саморозвитку.

Аналізуючи загальні результати, констатуємо, що у вищих навчальних закладах недостатньо уваги приділяється індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, тобто організаційно-педагогічним умовам, які сприяють індивідуальному розвитку, професійному

саморозвитку, професійному становленню майбутніх учителів, їх умінню будувати індивідуальну траєкторію розвитку протягом усього життя.

Результати констатувального експерименту дали змогу зробити висновки про недостатній рівень індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання.

2.3. Модель реалізації індивідуалізації підготовки майбутнього вчителя в умовах кредитно-трансферної системи навчання

Аналіз стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів засвідчив недостатнє використання можливостей ECTS в професійній підготовці, необхідність зміни традиційної системи на особистісно-орієнтовану, в центрі якої знаходиться майбутній учитель початкових класів як суб'єкт особистісного професійного розвитку.

Результати констатувального експерименту показали, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів за традиційною системою недостатньо сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності. Тому виникає необхідність її індивідуалізації в умовах ECTS.

Ми визначаємо поняття „готовність майбутнього учителя початкових класів до самоосвітньої діяльності” як один з провідних показників професійної підготовки. Її розвиток означає усвідомлене формування цілей, мотивів, потреб в самоосвітній діяльності.

Метою нашого дослідження є аналіз стану індивідуалізації професійної підготовки, яка сприятиме розвитку готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності. Ми припускаємо, що індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах ECTS буде ефективною і в результаті її запровадження буде сформована його готовність до самоосвітньої діяльності, якщо:

- мету, завдання, зміст, форми організації професійної підготовки, (процес викладання дисциплін математичного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів) буде націлено на впровадження організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, створення суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і майбутніх учителів початкових класів;
- у процесі викладання дисциплін математичного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів надавати студентам інформацію про форми, засоби індивідуалізації професійної підготовки, її особливості в умовах ECTS. Це допоможе майбутнім учителям початкових класів усвідомити важливість і необхідність самоосвітньої діяльності в подальшій професійній діяльності;
- ввести у першому семестрі ознайомчий курс з ECTS для студентів I-го курсу з метою набуття майбутніми вчителями початкових класів знань щодо організації професійної підготовки відповідно до вимог Болонської декларації;
- включити до навчального плану професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів спецкурс „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”;
- провести науково-методичний семінар „Індивідуальні науково-дослідні завдання” для кураторів-координаторів, викладачів;
- у процесі проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних, індивідуальних занять, проведення педагогічної практики сформулювати у майбутніх учителів початкових класів потребу в самоосвітній діяльності;
- ввести в програму педагогічної практики індивідуальні завдання (створення портфеля учителя);

- розвинути у майбутніх учителів початкових класів потребу у постійній самоосвітній діяльності, в оволодінні техніками і технологіями самоосвітньої діяльності та особистісного професійного саморозвитку;
- навчати майбутніх учителів початкових класів співвідносити свої можливості для виконання індивідуального навчального плану.

Реалізація мети і завдань дослідження зумовили необхідність розробки моделі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS, яка представлена на Рис.1 (с. 142).

Модель реалізовувалась у межах чотирьох етапів упровадження організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS. На початку здійснення кожного етапу було визначено організаційно-педагогічну умову індивідуалізації професійної підготовки, завдання її впровадження, форми і методи, які при цьому використовуються. В результаті виконання завдань дослідження відбувається процес набуття знань, формування умінь та навичок щодо здійснення самоосвітньої діяльності

Розроблена модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS сприяє розвитку їх готовності до самоосвітньої діяльності з подальшим набуттям високого рівня зазначеної готовності.

Завдання першого етапу дослідження полягає у визначенні рівня мотивації майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності, зокрема визначення вихідного стану сформованості рівня обізнаності студентів про само-освіту. Для цього було розроблено, з урахуванням вимог ECTS, механізм педагогічної діагностики досліджуваної якості. Він передбачає встановлення системи критеріїв визначення рівня готовності до самоосвітньої діяльності, удосконалення у майбутніх учителів початкових класів умінь самоосвітньої діяльності. Цей етап реалізації моделі репрезентує кінцевий

результат підготовки майбутнього вчителя початкових класів до означеного виду діяльності.

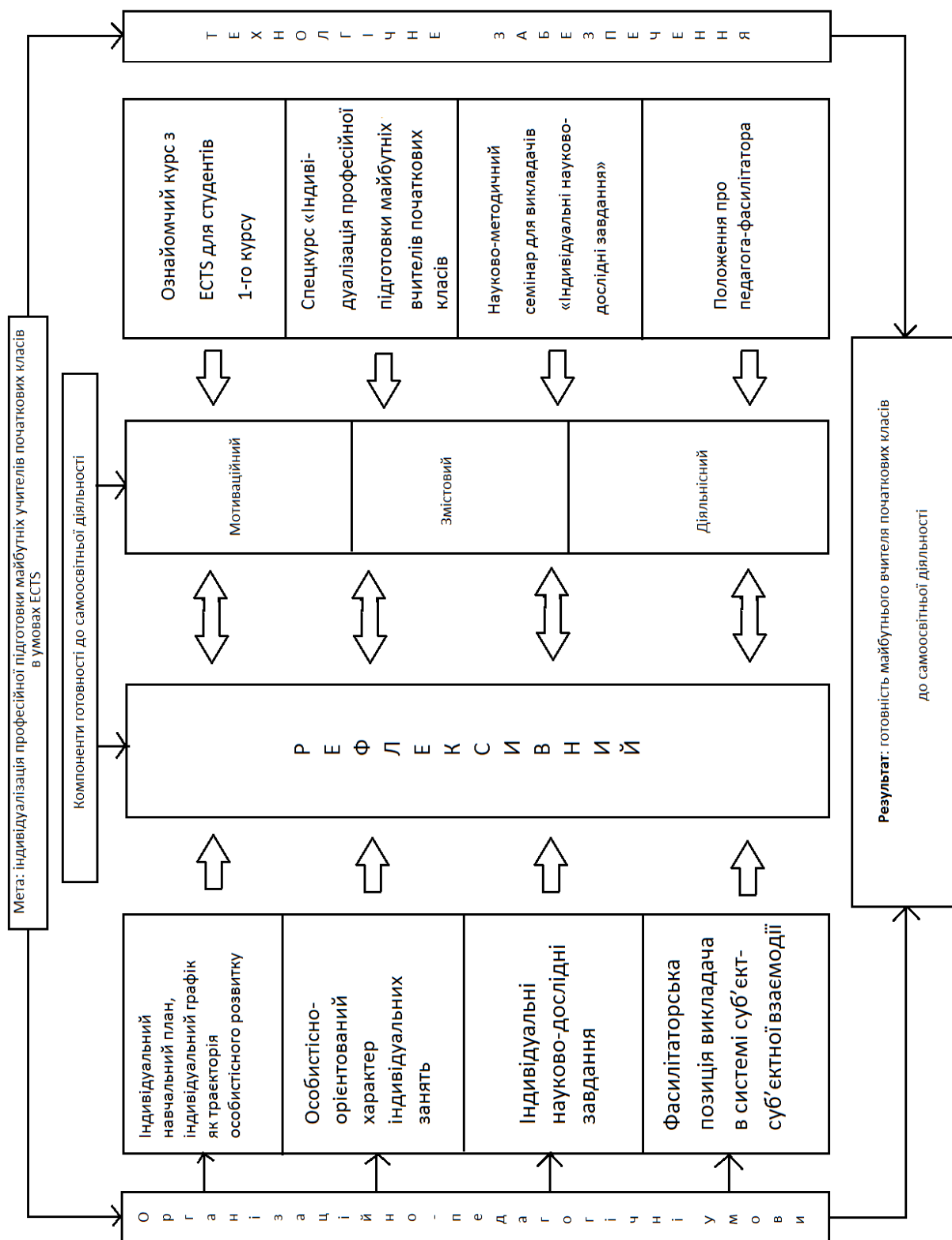


Рис 1. Модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання

Готовність педагога до самоосвітньої діяльності – це важлива властивість професійної особистісної позиції. Вважаємо, що мета буде досягнута, якщо в ході професійної підготовки майбутні учителі початкових класів перейдуть на якісно новий, вищий рівень готовності до самоосвітньої діяльності.

Зміст зазначеного етапу впровадження моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів орієнтований на виявлення їхньої загальної поінформованості, актуалізацію обсягу початкових знань, умінь і навичок із окресленої проблеми, стимуляцію особистісної мотивації, спрямованої на формування доцільної само-освітньої діяльності в умовах ECTS.

Введення ознайомчого курсу з ECTS в I-му семестрі першого курсу планувалося з метою набуття майбутніми вчителями початкових класів знань щодо організації професійної підготовки відповідно до вимог Болонської декларації. Передбачалося, що особлива увага в ньому буде звернена на ознайомлення студентів з принципами оцінювання навчальних досягнень. Саме введення семибальної шкали ECTS дасть змогу не тільки збільшити точність оцінювання, а й спростить процедуру переходу від шкільної системи оцінювання до кредитно-трансферної.

Впровадженням цих форм та методів прогнозувалось підвищення рівня мотивованості самоосвітньої діяльності майбутніх учителів від низького (який було зафіксовано за результатами констатувального експерименту) до високого. Подібний підхід представляє собою прогнозування поетапного росту навчальних досягнень майбутніх учителів початкових класів на найвищий рівень їх готовності до самоосвітньої діяльності.

Основним завданням другого етапу реалізації запропонованої моделі було засвоєння студентами теоретичних знань щодо індивідуалізації професійної підготовки, підвищення рівня готовності викладачів, які забезпечують професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, до застосування технології індивідуалізації, розробка та впровадження єдиних вимог до

організації та контролю самоосвітньої діяльності під час проведення навчальних занять та в позаурочний час. З цією метою було впроваджено спецкурс „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”. Цей етап, як один з основних у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності, на нашу думку, є системою фахових загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, а також професійної мотивації і ціннісно-смыслових компонентів професійної самосвідомості, детермінованою майбутньою професійною діяльністю, структурованою за циклами професійної підготовки і представленою в різних її формах.

Третій етап передбачав удосконалення умінь і навичок самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів шляхом впровадження в процес професійної підготовки технології індивідуалізації. З цією метою було організовано науково-методичний семінар для викладачів „Індивідуальні науково-дослідні завдання” (Додаток Ц) та розблено систему індивідуальних занять та індивідуальних завдань, в якій присутня логічна послідовність організації діяльності студентів від самостійного набуття теоретичних знань до формування практичних умінь через систему консультативних, індивідуальних та залікових занять на основі контекстного навчання із застосуванням групових та індивідуальних форм роботи. Результатом третього етапу було оволодіння студентами паралельно зі знаннями з дисциплін математичного, природничо-наукового професійно-практичного циклів стійкими вміннями та навичками організації та здійснення самоосвітньої діяльності.

Передбачалося організувати самоосвітню діяльність майбутніх фахівців таким чином, що у них на високому рівні було сформовано таку особистісну якість, як готовність до самоосвітньої діяльності.

Зміст четвертого етапу полягав в інтеграції мотивів, цілей, завдань, знань та навичок планування індивідуальної траєкторії розвитку майбутніх учителів початкових класів та творчому їх використанні у професійній підготовці.

Професійна підготовка майбутніх фахівців ґрунтується на створенні умов для творчого підходу при вивченні фахових дисциплін, використанні методик розробки та виконання практичних завдань, самостійної розробки індивідуального графіка навчання. Завершальним етапом моделювання підготовки майбутніх учителів початкових класів до забезпечення високого рівня готовності до самоосвітньої діяльності є зіставлення і конкретизація очікуваної мети впровадженої технології. Четвертий етап надає можливість на основі врахування міри засвоєння змісту професійної підготовки виокремити три рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до самоосвітньої діяльності: високий, середній, низький. Водночас, він створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів із сформульованими на цьому етапі завданнями, актуалізує закріплення настанов на подальший розвиток готовності до самоосвітньої діяльності. Завданням четвертого рефлексивного етапу є досягнення високого рівня готовності майбутніх педагогів до самоосвітньої діяльності. Одним з показників цього є застосування уміння планувати індивідуальну траєкторію розвитку для виконання індивідуальних завдань з дисциплін математичного, природничо-наукового, педагогічного та практичного циклів.

Отже, організаційно-педагогічні умови, покладені в основу моделі, розроблені для впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням вимог ECTS: визначення мети професійної підготовки, окреслення змісту, вибору методів і форм роботи та одержання результату.

Реалізація запропонованої моделі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS полягала у виконанні основного завдання експерименту – підготовки компетентного вчителя початкових класів, спроможного до подальшої самоосвітньої діяльності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі визначено логіку та розроблено методику констатувального експерименту з метою виявлення та перевірки стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS, визначено критерії, показники та рівні індивідуалізації, обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та на їх основі розроблено модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS.

1. Для дослідження стану індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на констатувальному етапі експерименту нами використовувалися такі методи: інтерв'ювання і анкетування студентів, викладачів, аналіз нормативної документації інституту та кафедр, форм, засобів індивідуалізації.

2. На основі аналізу і узагальнення матеріалу були уточнені організаційно-педагогічні умови, які забезпечують індивідуалізацію професійної підготовки та розвиток готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності; обґрунтовано шляхи їх впровадження у навчальний процес, розроблена відповідна модель.

Аналіз анкет, опитувань респондентів, результатів спостережень за процесом індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS виявив:

- недостатній рівень мотивації майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності в процесі професійної підготовки;
- організація професійної підготовки недостатньо зорієнтована на самовизначення цілей майбутньої професійної діяльності;
- відсутня відповідна теоретична і практична підготовка майбутніх учителів початкових класів до планування індивідуальної траєкторії розвитку та організації власної самоосвітньої діяльності;

- рівень володіння викладачами вищого навчального закладу технологією індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів є недостатнім; спостерігається їх пасивне ставлення до проблем застосування в процесі професійної підготовки індивідуальних форм роботи;
- індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS недостатньо зорієнтована на впровадження активних форм навчання, результатом якого є формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності.

Для розвитку готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності як результату індивідуалізації професійної підготовки необхідно створити певні умови, до яких ми віднесли: запровадження індивідуального навчального плану та індивідуального графіка навчання як траєкторії особистісно-професійного розвитку майбутнього учителя початкових класів; системи особистісно-орієнтованих індивідуальних занять та індивідуальних завдань; фасилітаторського супроводу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів викладачем в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3. Керуючись результатами аналізу наукових джерел, досвідом роботи і враховуючи ступінь досліджуваності проблеми, ми виокремили критерії індивідуалізації: *мотиваційний* (ціннісне ставлення до самоосвітньої діяльності; потреба особистісно-професійного вдосконалення); *змістовий* (реалізація ідей і теорій особистісно-орієнтованого навчання в процесі організації самоосвітньої діяльності); *діяльнісний* (формування вмінь планувати й організовувати самоосвітню діяльність; навичок роботи з інформаційними джерелами); *рефлексивний* (формування вмінь застосовувати набуті знання для здійснення самоосвітньої діяльності в процесі професійної підготовки;

володінні технологією планування індивідуальної траєкторії професійного саморозвитку).

4. Визначена нами система критеріїв передбачає врахування наступних показників: сформованість мотивації майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності та особистісного професійного розвитку; володіння теоретичними знаннями про форми і методи індивідуалізації навчання; сформованість умінь планувати індивідуальну траєкторію розвитку, навичок здійснення самоосвітньої діяльності; сформованість уміння аналізувати ефективність самоосвітньої діяльності у професійній підготовці; здатність до самооцінювання і самоаналізу проведеної роботи, визначення шляхів удосконалення самоосвітньої діяльності.

5. На основі аналізу критеріїв та показників визначено структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності (мотиваційний, змістовий, діяльнісний, рефлексивний компоненти).

6. Комплексне врахування показників мотиваційного, змістового, діяльнісного та рефлексивного критеріїв індивідуалізації професійної підготовки дало можливість визначити три рівні сформованості готовності майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності: високий, середній, низький.

7. За результатами теоретичного аналізу проблеми та аналізу результатів констатувального експерименту була розроблена модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS, яка набуває доцільності за умови впровадження ознайомчого курсу з кредитно-трансферною системою навчання, спецкурсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”, науково-методичного семінару „Індивідуальні науково-дослідні завдання” та „Положення про викладача-фасилітатора”.

8. Можна зробити припущення, що формування високого рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності відбувається за такою схемою: від системного оволодіння студентами методикою організації

власної самоосвітньої діяльності, відповідними знаннями, уміннями, навичками в процесі засвоєння курсів математичної, природничо-наукової та професійної підготовки до досягнення певного рівня готовності та потреби до здійснення самоосвітньої діяльності. Технології реалізації освіти, спрямовані на еталонні результати навчання (знання, уміння, навички, досвід практичної діяльності), мають бути змінені на технології, спрямовані на розвиток готовності до самоосвітньої діяльності.

РОЗДІЛ III.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Індивідуальний навчальний план студента як засіб планування індивідуальної траєкторії розвитку

Під час експерименту нами виділялося чотири послідовні етапи індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вони відповідали цілям, змісту, структурі, функціям професійної підготовки в умовах ECTS, а також індивідуальним завданням, в якості результату нами визначено підвищення рівня готовності до самоосвітньої діяльності.

На початку формувального експерименту визначено рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності (6 експериментальних та 6 контрольних груп студентів I-х, II-х, III-х і IV-х курсів). Всього в експерименті взяли участь 193 особи експериментальних груп та 185 осіб контрольних груп.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності ми визначили як систему знань, умінь технологічного характеру, застосування стереотипів у самоосвітній діяльності. Розвиток готовності до самоосвітньої діяльності здійснюється у процесі формування мотиваційного, змістового, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Перший етап індивідуалізації та розвитку готовності до самоосвітньої діяльності у майбутніх учителів початкових класів передбачав систематичне засвоєння нової інформації про особливості організації процесу професійної підготовки в умовах ECTS, оволодіння елементами теоретичних знань, закономірностей, принципів підготовки відповідно до вимог Болонської декларації. На даному етапі майбутні вчителі експериментальних груп

засвоювали зміст понять: кредитно-трансферна система навчання, індивідуалізація професійної підготовки, інформаційний пакет спеціальності, індивідуальний навчальний план, індивідуальний графік навчання, змістовий модуль, індивідуальні заняття, індивідуальні завдання, модульний, поточний, рейтинговий, підсумковий контроль.

Програма експериментальної роботи даного етапу включала:

- введення ознайомчого курсу з кредитно-трансферної системи навчання;
- організація роботи майбутніх учителів початкових класів за індивідуальним навчальним планом за методикою „Навігатор успіху” (О. М. Пехота);
- визначення індивідуальної траєкторії особистісного розвитку, яка відображає мотиви, цілі, інтереси, потреби в самоосвітній діяльності.

Основною метою проведення ознайомчого курсу з ECTS стало засвоєння майбутніми вчителями початкових класів теоретичних знань про особливості організації навчання за цією системою, оволодіння ними навичок формування індивідуального плану професійної підготовки, розвиток мотивації до самоосвітньої діяльності.

Рушійною силою розвитку у майбутніх учителів початкових класів готовності до самоосвітньої діяльності була **суперечність**, що виникла у зв'язку з необхідністю врахування індивідуальних потреб особистості майбутнього вчителя та масовим характером професійної підготовки. Щоб розв'язати це протиріччя, майбутньому вчителю необхідно було ознайомитися з ECTS, її основними документами. Проблеми, які виникали під час засвоєння матеріалу, викликали незадоволення і вимагали пошуку можливостей раціональної організації самоосвітньої діяльності.

Починаючи з 2011 року в процесі проведення експерименту нами було запропоновано введення на першому курсі спеціальності АЗ „Початкова освіта” ознайомчого курсу з ECTS. Впровадження у навчальний процес курсу мало за

мету ознайомити студентів з особливостями організації навчального процесу в умовах ECTS та набуття ними досвіду планування та організації самоосвітньої діяльності.

Для досягнення цієї мети нами були сформульовані такі основні завдання:

- знайомство з організацією навчального процесу в умовах кредитно-трансферної системи навчання та набуття теоретичних знань про її нормативну базу;
- розвиток готовності до самоосвітньої діяльності.

Загальний обсяг ознайомчого курсу складає 36 годин (24 – аудиторних, 12 – самостійна робота). Робоча програма складається з двох модулів: змістового – 12 годин, технологічного – 24 години.

В процесі викладання ознайомчого курсу вирішувалися такі завдання:

- розширення знань майбутніх учителів початкових класів про ECTS;
- формування навичок планування індивідуальної траєкторії розвитку;
- розвиток готовності до самоосвітньої діяльності.

Зміст ознайомчого курсу побудовано таким чином, щоб на початковому етапі зацікавити майбутніх учителів початкових класів новими підходами до організації навчального процесу. Вони засвоювали знання про галузевий стандарт, навчальний та робочий плани спеціальності, індивідуальний навчальний план, кредити ECTS, змістові модулі, шкалу оцінювання навчальних досягнень. Проведення практичних занять та виконання домашніх самостійних завдань сприяло розвитку їх готовності до самоосвітньої діяльності.

Підготовка майбутніх учителів відповідно до вимог сучасності вимагає формування у них вміння планувати індивідуальну траєкторію розвитку, що, в свою чергу, зумовлює використання індивідуального навчального плану. В процесі організації професійної підготовки ми враховували вимоги ECTS, за якими, крім нормативних дисциплін, до ІНП вносилися дисципліни варіативної компоненти з розрахунку, що їх кількість (і кількість кредитів) удвічі

перевищувала мінімально необхідну кількість дисциплін та виділених для їх вивчення кредитів, щоб надати можливість майбутніми вчителями початкових класів зробити вибір відповідно до своїх потреб.

Формування індивідуального навчального плану проводилося в декілька етапів:

1. Вибір навчального пакету (спеціальності) майбутнім учителем на етапі вступу до університету. При відсутності такого побажання навчання проходить за пакетом базової підготовки.
2. Вибір іноземної мови для її вивчення у базовому варіанті (англійська, німецька чи французька). Цей вибір теж робиться самим майбутнім учителем і не обов'язково вибирається та мова, що вивчалася у попередньому закладі.
3. Вибір навчальних дисциплін із блоку „Дисципліни вільного вибору студента”. Основним критерієм такого вибору було забезпечення мінімальної суми навчальних кредитів, що передбачені у поточному навчальному семестрі: 30 кредитів. Проте майбутньому вчителю можна надати можливість збільшити навчальне навантаження поточного семестру і всі вибрані ним дисципліни включити у навчальний план. Таким чином, цей план буде дійсно індивідуальним і не схожий ні на чий інший.

Передбачалося, що формування плану проводиться протягом першого тижня з дати початку навчального семестру. Якщо майбутній учитель із будь-яких причин не сформував у відведені терміни свій індивідуальний план, він формується автоматично згідно типових рекомендацій.

Окреме заняття в ознайомчому курсі було присвячене ознайомленню з індивідуальним навчальним планом та принципами його побудови. Основною його метою було формування у студентів уявлень про зміст понять „індивідуальний навчальний план”, „варіативні компоненти”, „дисципліна за вибором”. Головна увага викладача при цьому була спрямована на

усвідомлення майбутніми учителями початкових класів особливостей організації професійної підготовки за ECTS та ролі самоосвітньої діяльності при цьому.

Зміст заняття припускав в процесі обговорення осмислення майбутніми учителями початкових класів двох блоків питань. Перший блок питань мав загальнотеоретичне значення і був спрямований на ознайомлення їх з основами організації професійної підготовки згідно вимог ECTS. У цей блок включені поняття: індивідуальний навчальний план, варіативна компонента, дисципліни за вибором. Другий блок містив питання, які стосувалися ролі самоосвітньої діяльності у виконанні індивідуального навчального плану. Він включав такі поняття: самоосвітня діяльність, готовність до самоосвітньої діяльності, мотивація самоосвітньої діяльності.

Робота з майбутніми учителями початкових класів поділялася на дві основні стадії: підготовчу і аудиторну. На першій стадії початковим моментом було визначення проблеми *„Що таке індивідуальний навчальний план? Які особливості його формування?”* Разом з майбутніми вчителями були сформувані питання, які стали предметом обговорення:

1. Як трактується поняття „індивідуальний навчальний план”? Які принципи побудови індивідуального навчального плану?
2. Які основні компоненти входять до індивідуального навчального плану?
3. Що таке варіативна компонента?
4. За яким принципом визначаються дисципліни за вибором?
5. У чому різниця між навчанням за типовим навчальним планом та за індивідуальним?
6. Що таке самоосвітня діяльність?
7. Які форми самоосвітньої діяльності використовуються в процесі професійної підготовки?

8. Як відбувається формування індивідуального навчального плану та контроль за його виконанням?

На етапі підготовки до заняття студентам необхідно було ознайомитися з рекомендованою літературою, присвяченою кредитно-трансферній системі, дати визначення поняттям „індивідуальний навчальний план”, „варіативна компонента”, „дисципліна за вибором”, „самоосвітня діяльність”.

Готуючись до заняття, студенти з'ясовували поняття „індивідуальний навчальний план” як один з основних документів ECTS. Він є засобом планування індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя початкових класів. Під час розгляду даного питання нами разом зі студентами були виділені **основні принципи** формування індивідуального плану:

- індивідуальний план складається з компонентів, які реалізують особистіс-ний характер професійної підготовки;
- уявлення студента про індивідуалізацію професійної підготовки на основі індивідуального навчального плану конкретизується через визначення переваг ECTS порівняно з традиційною та особливостей самоосвітньої діяльності.

Дослідження дозволило виявити специфіку професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основі індивідуального плану.

Індивідуальний навчальний план формувався за **відповідною освітньо-професійною програмою** (бакалавр) і складався майбутнім учителем початкових класів на кожний рік професійної підготовки (на наступний навчальний рік складався в кінці поточного) в розрізі семестрів і затверджувався керівником структурного підрозділу.

Зміни до індивідуального навчального плану відповідно вносилися у порядку, що встановлений вищим навчальним закладом, але не пізніше перших 2-х тижнів навчання поточного навчального року (семестру) і затверджувався директором інституту.

При формуванні індивідуального навчального плану майбутнього вчителя початкових класів на наступний навчальний рік враховувалося фактичне виконання ним таких планів поточного й попередніх навчальних років. При цьому навчальне навантаження повинно бути виконано у повному обсязі. Зарахування змістових модулів (дисциплін), включених до індивідуального навчального плану студента, здійснювалося за результатами заздалегідь визначеного **виду контролю якості знань** майбутнього вчителя початкових класів. Контроль за виконанням та реалізацією індивідуального навчального плану майбутнього вчителя початкових класів здійснювався дирекцією інституту за участю куратора.

Таким чином, індивідуальний навчальний план виконував функцію прогнозування індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього вчителя початкових класів, яка складається з кількох етапів (Рис. 2).

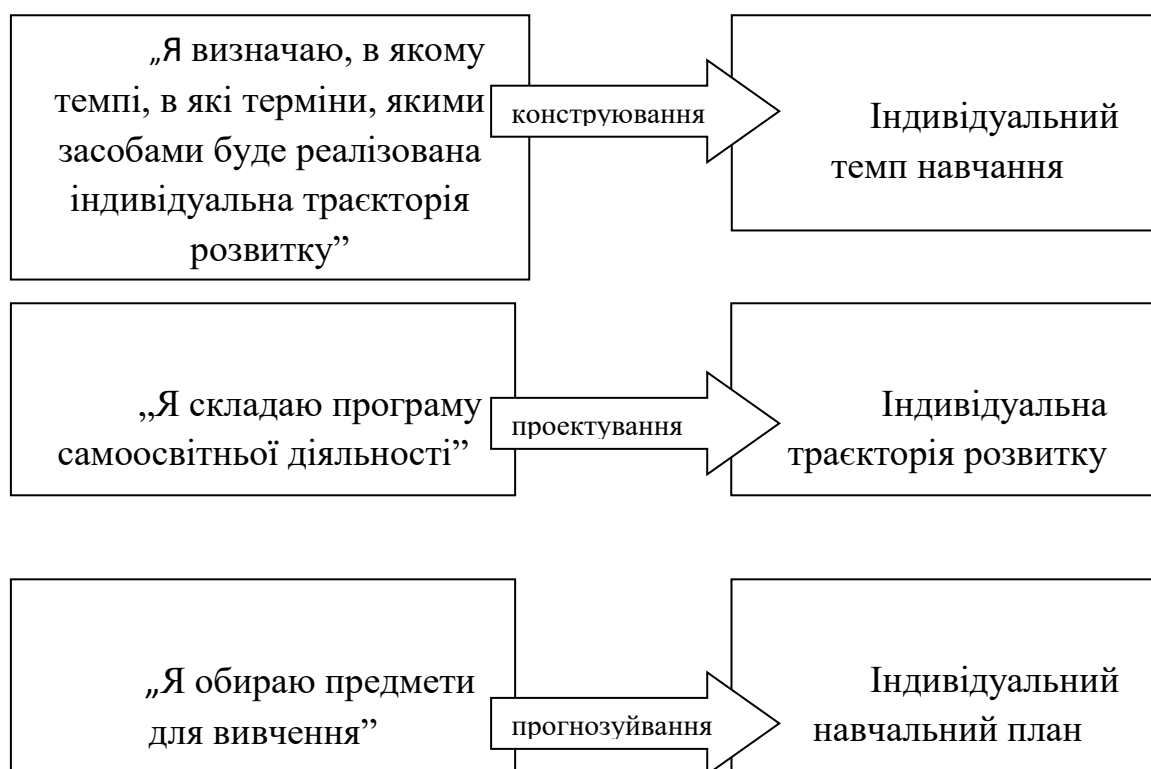


Рис. 2 Співвідношення між індивідуальним навчальним планом, індивідуальною траєкторією розвитку, індивідуальним темпом навчання

Ефективному засвоєнню особливостей організації професійної підготовки за індивідуальним навчальним планом сприяло використання методики „Навігатор успіху” (О. М. Пехоти). Разом з інформаційним пакетом зі спеціальності студенти I курсу отримували „Навігатор успіху” (О. М. Пехота), який містив у собі стислу інформацію про університет, інститут, кредитно-трансферну систему навчання та її базові поняття, психометричні тести. Застосування навігатора сприяло плануванню системної і продуктивної роботи. Саме таким чином структурована робота дозволяла ефективно організувати процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Ознайомлення з методикою „Навігатор успіху” відбувалося на практичному занятті, метою якого було: переконати, що кожен студент може досягти успіху; обговорити шляхи досягнення успіху. На початку заняття проводилася відповідна підготовча робота: майбутнім учителям початкових класів пропонувалося пригадати свою недавню успішну справу та зробити собі комплімент, підбадьорити одногрупників за досягнення певного успіху і таким чином створити доброзичливу атмосферу.

Наступним етапом заняття було виконання вправи „Успіх у навчанні - це...” Студентам пропонувалося письмово викласти своє розуміння успіху взагалі і у навчанні зокрема. Результати виконання цього завдання показали, що близько 60 % з них зазначили, що це отримання хороших оцінок. Відповідно ми дійшли висновку, що викладачам, кураторам слід більше приділяти уваги роз’ясненню значення навчальних досягнень у майбутній професійній діяльності.

Під час заняття студентам пропонувалося визначати особисті «Кроки до успіху», тобто їм необхідно було назвати особисті складові успіху та шляхи його досягнення. Для конкретизації поставленого завдання майбутнім учителям пропонувалося скласти короткостроковий (на тиждень), місячний та перспективний (на семестр) плани досягнення успіхів. Виконання завдання передбачало довільне визначення студентом спланованого виду роботи та

порядок виконання поставлених завдань. Тобто, вони мали можливість планувати виконання поставлених завдань у зручному для себе порядку: від простих до складних, чи обрати для виконання завдання, які потребували більшої підготовки. Відповідаючи на питання, що їм потрібно для раціонального планування індивідуальної траєкторії розвитку із застосуванням „Навігатора успіху”, 30% майбутніх учителів зазначили, що вони потребують допомоги з боку викладачів. Якщо ж викладачі проводили відповідну роз’яснювальну роботу, консультували щодо складання індивідуального навчального плану, етапів виконання то чи іншого завдання, то така проблема майже не виникала. Використання методики „Навігатор успіху” давало можливість майбутнім учителям початкових класів співвіднести свої можливості з вимогами ECTS, навчальним планом спеціальності.

Очікуваними результатами організації процесу професійної підготовки за індивідуальними планами підготовки майбутніх вчителів початкових класів були:

- інтенсифікація процесу професійної підготовки та підвищення якості підготовки фахівців;
- систематичність засвоєння навчального матеріалу;
- встановлення зворотного зв’язку з кожним студентом на визначених етапах навчання;
- контроль та своєчасне коригування процесу професійної підготовки;
- підвищення мотивації майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності;
- підвищення рівня відповідальності майбутніх учителів за результати професійної підготовки;
- максимальне забезпечення індивідуальних потреб майбутнього вчителя у виборі освітнього рівня та кваліфікації;
- підвищення конкурентоздатності майбутнього фахівця на ринку праці.

За результатами введення ознайомчого курсу з ECTS в графік навчального процесу майбутні учителі початкових класів були ознайомлені з індивідуальним навчальним планом як основою індивідуальної траєкторії розвитку та індивідуального навчального графіка. В запропонованій моделі індивідуалізації професійної підготовки акцент зміщено з традиційної форми на можливість проводити таку підготовку за індивідуальним навчальним планом.

Наступним кроком ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з організацією навчального процесу за ECTS було засвоєння ними системи контролю за виконанням індивідуального навчального плану та його видів. Система контролю за виконанням індивідуального навчального плану, як один із засобів підвищення мотивації студента до систематичної праці протягом всього періоду професійної підготовки та розвитку його готовності до самоосвітньої діяльності, було відведене практичне заняття. Основною метою його було формування у майбутнього вчителя початкових класів уявлення про систему контролю, його мету.

Проведення такого заняття дало можливість визначити задачі, які вирішувалися за допомогою використання різних видів контролю:

- поточний контроль за самоосвітньою діяльністю протягом семестру;
- планомірне керування самосвітньою діяльністю майбутніх учителів;
- рейтинговий контроль для заохочення майбутніх учителів до системної спланованої роботи протягом семестру;
- підсумковий контроль для визначення рівня рівня готовності до самоосвітньої діяльності.

На практичному занятті розглядалися такі питання:

1. Система контролю та види контролю за вимогами ECTS.
2. Накопичувальна система балів.
3. Рейтинговий контроль за самоосвітньою діяльністю майбутнього вчителя початкових класів.
4. Шкала оцінювання за ECTS.

Майбутні учителі початкових класів знайомилися з поняттями „поточний контроль”, „рейтинговий контроль”, „модульний контроль”, „накопичувальна система балів”. Вони аналізували державні документи, довідкову та методичну літературу з ECTS, що допомагало створювати цілісну картину системи оцінювання навчальних досягнень.

Під час знайомства зі шкалою оцінювання увага студентів зверталася на методику обрахування рейтингового балу. Відповідно до нормативних документів, положення про кредитно-трансферну систему, рейтинговий бал – це сума балів за 100-бальною шкалою, який визначає оцінку знань з окремих навчальних дисциплін. Майбутні учителі початкових класів опрацьовували методику обрахування рейтингового балу на основі власних показників досягнень з курсу „Сучасна українська мова з практикумом”. При цьому акцентувалася їхня увага на накопичувальній системі балів, давалися пояснення щодо врахування трудомісткості навчальних предметів (кількість кредитів) та використання накопичувальної системи при розрахунку рейтингового балу за електронним журналом успішності.

З метою підвищення мотивації майбутніх учителів початкових класів до отримання глибоких знань та постійного особистого саморозвитку їх знайомили з рейтинговими списками, які формувалися за результатами навчальних досягнень за семестр студентів старших курсів та вивішувалися на стендах інституту. Проведення такого заняття відіграло значну роль у засвоєнні майбутніми учителями початкових класів особливостей організації професійної підготовки в умовах ECTS, ролі їх самоосвітньої діяльності та визначення відповідного рейтингу.

Узагальнення результатів впровадження ознайомчого курсу стало необхідним підґрунтям для ефективної організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і було запропоновано викладачам, кураторам для використання в подальшій роботі.

Результати вивчення ознайомчого курсу з ECTS було проаналізовано та обговорено на засіданнях навчально-методичної комісії інституту при розгляді питань застосування технології індивідуалізації в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Другий етап індивідуалізації та розвитку готовності до самоосвітньої діяльності передбачав ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з формами і засобами індивідуалізації професійної підготовки. З цією метою було розробко та впроваджено спецкурс „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”.

Метою спецкурсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів” було висвітлення теоретичних основ, питань технології та організації індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Одним із завдань впровадження спецкурсу було знайомство студентів з логікою і механізмом формування індивідуального графіка навчання.

Для цього до програми спецкурсу було введено лекцію та практичне заняття „Організаційно-педагогічні умови індивідуалізації”. Це дало змогу розглянути питання:

1. Організаційно-педагогічні умови навчання.
2. Індивідуальний графік навчання як одна із форм технології індивідуалізації в умовах ECTS.
3. З досвіду застосування індивідуального графіка навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у Європейському освітньому просторі.
4. Розширення сфери використання індивідуального графіка навчання на сучасному етапі в системі професійної підготовки.

Студенти поглиблювали свої знання про організаційно-педагогічні умови навчання, індивідуальний графік навчання як одну з форм індивідуалізації професійної підготовки. На основі аналізу державних документів, довідкової,

методичної літератури вони вчилися формувати індивідуальний графік навчання.

На цьому етапі значна увага приділялася суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників процесу професійної підготовки. В умовах ECTS для забезпечення відповідного рівня готовності майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності важливою є допомога і підтримка майбутнього вчителя, який навчається за індивідуальним графіком, з боку викладача, тобто його фасилітаторська позиція. Для організації дієвої допомоги майбутньому вчителю початкових класів у навчанні за індивідуальним графіком визначався за поданням голови навчально-методичної комісії інституту викладач-фасилітатор, діяльність якого регламентувалася розробленим „Положенням про викладача-фасилітатора” (Додаток Ш).

Його завданнями було:

- надання методичної допомоги майбутньому вчителю початкових класів у складанні індивідуального графіка навчання;
- координації роботи викладачів та студентів для забезпечення умов виконання індивідуального графіка;
- контроль за виконанням індивідуального графіка навчання.

Викладачами-фасилітаторами призначалися педагогічні працівники, які мали значний досвід роботи. Їхні кандидатури розглядалися на засіданнях кафедр, навчально-методичної комісії та затверджувалися відповідним розпорядженням директора інституту.

Термін дії індивідуального графіка обмежувався одним семестром. Складання індивідуального графіка навчання майбутніх учителів початкових класів проходило в кілька етапів:

- написання заяви на дозвіл навчатися за індивідуальним графіком з вказівкою причини (Додаток Щ);
- рішення засідання кафедри про дозвіл навчання за індивідуальним графіком (Додаток Щ1);

- рішення навчально-методичної комісії щодо доцільності навчання даного студента за індивідуальним графіком (Додаток Щ2);
- подання на викладача-фасилітатора, який буде здійснювати допомогу у складанні індивідуального графіка навчання та контролювати хід його виконання (Додаток Щ3);
- розпорядженн по інституту про надання дозволу студентам навчатися за індивідуальним графіком та закріплення за ними викладача-фасилітатора (Додаток Ю).

Практика показала, що на індивідуальний графік навчання частіше за все переходять студенти старших курсів. Так, у 2013-2014 навчальному році за дозволом звернулося майже 50 студентів, що становило близько 23 % від загальної кількості студентів випускних курсів. За результатами розгляду пакету документів (заяви, підтверджуючих документів – довідок, клопотань), які були представлені майбутніми учителями початкових класів, дозвіл отримало 37. Закріплення за ними викладача-фасилітатора дозволило організувати ефективну допомогу та дієвий контроль за виконанням ними індивідуального графіка навчання.

Збагачення змісту професійної підготовки знаннями про індивідуальний навчальний план, індивідуальний графік навчання відіграло значну роль у формуванні мотиваційного та змістового компонентів готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності.

Під час першого етапу формувального експерименту ми встановили наступні переваги професійної підготовки за індивідуальним навчальним планом, індивідуальним графіком навчання:

- формувалася мотивація самоосвітньої діяльності;
- здійснювалося раціональне і творче використання аудиторного часу;
- активізувалася самоосвітня діяльність майбутніх учителів.

Індивідуалізація професійної підготовки студентів, мета і завдання першого етапу дослідницької роботи зумовили звернення до визначення ними

рівня своєї готовності до самоосвітньої діяльності. Для цього майбутнім учителям пропонувалися наступні блоки питань:

- визначення мотивів, цілей, інтересів, потреб самоосвітньої діяльності;
- визначення особистісних можливостей для реалізації поставлених цілей;
- моделювання самоосвітньої діяльності, що дозволяє планувати, здійснювати цілі професійної підготовки, коригувати і оцінювати досягнені результати.

Аналіз відповідей дозволив визначити рівень особистісної та професійної спрямованості студентів експериментальних та контрольних груп, результати якого відображені в представленій нижче таблиці (Табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Результати особистісної та професійної спрямованості студентів

Характеристика спрямованості особи	ЕГ(%)	КГ(%)
Бажання здобути вищу освіту	97	99

Продовження таблиці 3.1

Необхідність придбати спеціальність	71	74
Інтерес до професії вчителя	70	69
Наявність мотивів, направлених на самоосвітню діяльність	26	28
Потреба реалізувати себе у професійній діяльності	33	31
Можливість і умови реалізувати себе в різних видах самоосвітньої діяльності	41	44
Наявність необхідних здібностей для самоосвітньої діяльності	32	34
Наявність знань, умінь планувати самоосвітню діяльність, індивідуальну траєкторію	27	28

професійного розвитку		
-----------------------	--	--

Як видно з таблиці 3.1, результати, одержані експериментальних у контроль-них групах, майже однакові. Разом з тим наголошується, що практично у 70% мабутніх учителів початкових класів сформований інтерес до професії вчителя. В той же час, лише кожен четвертий студент підтвердив потребу у самоосвітній діяльності в процесі професійної підготовки і відзначив, що у нього для цього є необхідні здібності. Третина майбутніх учителів відзначила наявність у них знань, умінь планувати, організовувати самоосвітню діяльність та індивідуальну траєкторію професійного розвитку. Усвідомлення ними своїх мотивів, цілей, розуміння власних потреб стало основою розвитку готовності до самоосвітньої діяльності.

Після проведення двох етапів формуального експерименту нами визначалась їх результативність, рівень готовності до самоосвітньої діяльності, динаміка розвитку рівнів готовності. Рубіжним контролем на даному етапі формуального експерименту був залік у формі колоквиуму з теоретичних та практичних питань індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS. Результати визначення коефіцієнту готовності до самоосвітньої діяльності у майбутніх учителів початкових класів експериментальних груп доводять, що вивчення ними системи понять технології індивідуалізації, знайомство зі складовими організації процесу професійної підготовки відповідно до вимог Болонської декларації, моделлю їх впровадження значно покращили рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності.

На даному етапі проводилася робота щодо формування інтересу майбутніх учителів початкових класів до різних методів і форм індивідуалізації професійної підготовки. З цією метою нами була розроблена та запропонована студентам відповідна проблематика науково-педагогічних робіт, які об'єднувалися в наступні напрямки: особливості індивідуалізації навчального процесу на сучасному етапі;

форми і методи індивідуалізації в умовах кредитно-трансферної системи навчання.

Для студентів контрольних та експериментальних груп були проведені індивідуальні заняття інструктивного характеру щодо вибору напрямів дослідження, методології і методик науково-дослідницької діяльності з певної проблеми. Основна тематика досліджень майбутніх учителів експериментальних груп була такою:

- технологія індивідуалізації в сучасній системі професійної підготовки;
- форми і методи індивідуалізації навчання;
- особистісно-орієнтований характер сучасних методів навчання.

Показниками завершеності першого етапу дослідницької роботи стало поступове підвищення рівня готовності до самосвітної діяльності у студентів експериментальних груп, освоєння ними змісту і складу дій з індивідуалізації професійної підготовки.

3.2. Особистісно-орієнтований характер індивідуальних занять та індивідуальних завдань у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів

На основі даних, одержаних за результатами констатувального експерименту, дійшли висновку, що проведення індивідуальних занять та планування індивідуальних завдань за умовами ECTS не має сьогодні єдиного підходу, чіткої структури і здійснюється кожним викладачем відповідно до запропонованої ним методики.

Необхідною умовою впровадження ECTS є розробка науково-методичного супроводу, організаційно-педагогічне забезпечення індивідуальних занять та індивідуальних завдань майбутніх учителів початкових класів.

Метою нашого експерименту було визначення основних підходів до індивідуальних занять та індивідуальних завдань майбутніх учителів початкових класів, конкретизації нормативної бази їх організації, а також змісту, технологій, критеріїв оцінювання результатів.

Індивідуальні заняття визначаються нами як особистісно-орієнтовані на педагогічну взаємодію суб'єктів професійної підготовки, метою і мірою ефективності яких є формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності. Організація їх проведення з майбутніми учителями початкових класів розглядалася нами як сукупність процесів, цілеспрямованих дій суб'єктів (кураторів, викладачів, майбутніх учителів початкових класів) у навчальний та позанавчальний час згідно з технологіями, які враховують особливості професійної підготовки майбутнього фахівця і забезпечують реалізацію моделі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів за умовами ECTS.

Ми визначили, що ефективність індивідуальних занять значною мірою залежить від певних умов: гнучкого та персоніфікованого керівництва з боку викладачів, посилення вимог до рівня їх проведення, використання сучасних технологій професійної підготовки; збільшення продуктивності індивідуальної роботи; урахування індивідуальних особливостей майбутніх учителів.

Інструментом визначення ефективності індивідуальних занять був моніторинг (поточний, рейтинговий, підсумковий), який систематично проводився відповідного до графіків навчального процесу.

Навчальний час, відведений для індивідуальних занять, регламентувався робочим навчальним планом і становив 6% від загального обсягу навчального часу майбутнього вчителя початкових класів, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. Їх тематика відповідно до конкретної дисципліни визначалася навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача.

Відбір та структурування змісту індивідуальних занять відбувався за такими принципами:

- модульності (як змістової завершеності частки навчальної дисципліни);
- системності;
- міждисциплінарності та інтеграції;
- індивідуалізації та диференціації.

В практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів проводилися як традиційні індивідуальні заняття (консультації), так і нетрадиційні (індивідуальні навчальні заняття, виконання індивідуальних перевірочних робіт тощо). Їх види визначалися викладачем або кафедрою відповідно до змісту та структури залікового кредиту, змістового наповнення модуля тощо.

На консультації, як формі індивідуального заняття, студент отримував від викладача відповіді на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Вони проводилися як для окремих студентів, так і групові, залежно від того, чи викладач консультував студентів з питань, пов'язаних із виконанням індивідуальних завдань, чи з теоретичних питань навчальної дисципліни. Проведення консультації передбачало додаткове вивчення (пояснення, опрацювання) окремих розділів навчальної дисципліни, аудиторне проектування, роботу з використанням комп'ютерної техніки тощо. Рекомендувалося планувати загальний обсяг індивідуальних занять студентів під керівництвом викладачів на семестр не більше 6 годин на тиждень. Зазначений вид роботи не входив до тижневого аудиторного навантаження студента і зараховувався до навчального навантаження викладача.

В практику професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в Інституті педагогічної освіти були введені такі види консультацій: настановчі, оглядові, тематичні, контрольно-корекційні. Зокрема, особлива

увага їм приділялася при наданні допомоги студентам під час виконання індивідуальних завдань. Для проведення індивідуальних занять групи поділяли на підгрупи за принципом рівневої диференціації, при використанні якої студент отримував право вибору доступного для нього шляху виконання поставленого завдання.

З метою керування та організованого проведення індивідуальних занять, пропорційного навантаження майбутнього вчителя початкових класів протягом семестру (навчального тижня), раціонального використання аудиторного фонду розроблявся план-графік їх проведення конкретними викладачами. Основою для розробки такого плану-графіка були робочий навчальний план спеціальності та робоча програма дисципліни, яка розробляється викладачем, затверджується завідувачем кафедри і доводиться до відома майбутніх учителів початкових класів і викладачів.

Індивідуальні заняття забезпечувалися системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни, це:

- державні, галузеві стандарти;
- навчальні плани;
- навчальні програми з усіх нормативних і вибіркового навчальних дисциплін;
- програми навчальної, виробничої, педагогічної й інших видів практик;
- підручники, навчальні, навчально-методичні посібники;
- наукова, фахова монографічна і періодична література;
- інтерактивні навчально-методичні комплекси дисциплін;
- індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів;
- контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами змістових модулів;

- методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури;
- методичні вказівки до виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань;
- методичні вказівки до виконання курсових, кваліфікаційних, дипломних, магістерських робіт;
- інструктивно-методичні матеріали, вказівки до семінарських, практичних і лабораторних занять;
- конспекти лекцій викладача;
- електронні підручники, електронні конспекти лекцій;
- комплекти тестових завдань.

Методичні матеріали для проведення індивідуальних занять передбачали можливість проведення самоконтролю з боку майбутнього вчителя початкових класів. Викладачі пропонували на занятті картки-консультації, таблиці порад і пам'ятки.

Проведення констатувального експерименту підтвердило, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів повинна мати постійну професійну спрямованість вивчення фахових та педагогічних дисциплін, зокрема, предметів природничо-математичного циклу (сучасна українська мова) та професійно-практичної підготовки (методика навчання української мови, педагогічна практика), що сприяє підвищенню рівня їх професійної підготовки.

На третьому етапі формувального експерименту було розроблено та впроваджено науково-методичний семінар „Індивідуальні науково-дослідні завдання” для викладачів та кураторів. На початковому етапі передбачалося підвищення рівня володіння викладачами процесом управління самоосвітньою діяльністю майбутніх учителів початкових класів. На цьому етапі на викладача покладалися функції:

- діагностико-прогностична: аналіз рівня готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності,
- конструктивно-проектувальна: створення ІНДЗ, формування плану його виконання залежно від індивідуальних особливостей кожного майбутнього вчителя початкових класів,
- аналітико-корекційна: аналіз і корекція процесу виконання ІНДЗ, проміжний і кінцевий результат.

При виконанні ІЗ відмічених дисциплін проявлялися компоненти самостійності, які виражалися в умінні знаходження способів отримання необхідної інформації, роботи з літературними джерелами, із сучасними носіями електронної інформації, осмисленні інформаційного матеріалу, в знаходженні ідеї, закономірності в умінні робити висновки, тощо, у виробленні потреби самостійного оволодіння інформацією. Для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, їх готовності до самоосвітньої діяльності підбір індивідуальних завдань відбувався з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів студентів, що сприяло індивідуалізації.

Зміст індивідуальних завдань будували за принципом професійної спрямованості. Завданнями ІЗ передбачалося: пошук, відбір, систематизація й узагальнення інформації; застосування різних джерел знань; конструювання змісту своєї майбутньої професійної діяльності; оволодіння інформаційними навчальними технологіями; встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

При виконанні індивідуальних завдань студенти навчалися виявляти суттєве, професійно необхідне. Така низка завдань утворювала цілісну систему з науково обґрунтованою структурою.

При розробці ІЗ ми дотримувались певних вимог:

- враховувати необхідні вміння й навички, якими мають оволодіти майбутні вчителі початкових класів;

- враховувати індивідуальні особливості майбутніх учителів початкових класів;
- використовувати більше завдань конкретних, практичних, розвивальних;
- здійснювати проєкцію на підготовку майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності.

Програма з сучасної української мови з практикумом передбачала ІЗ професійної спрямованості, розв'язання яких пов'язується із підготовкою дидактичного матеріалу для проведення уроків з української мови: творчі види робіт – створення посібників, творчого середовища. Зокрема, майбутнім учителям початкових класів пропонувалося: підібрати дидактичний матеріал про певну частину мови (іменник, прикметник, дієслово), матеріал з науково-популярної, довідкової та художньої літератури, скласти кросворди, ребуси тощо, що сприяють розвитку пам'яті, спостережливості та творчості. Кожний студент обирав певну частину мови, підбирав відмічений матеріал за рубриками:

- впізнай частину мови за описом;
- цікаві факти про частини мови;
- чи знаєте ви, що...
- розгадайте кросворди, ребуси;
- відгадайте загадки;
- прислів'я й приказки.

При вивченні дисциплін циклу педагогічної та професійної підготовки студенти першого курсу виконували переважно реферативні роботи, здійснюючи аналіз наукової, навчально-методичної літератури, узагальнюючи та систематизуючи необхідний матеріал, який стосувався обраної теми, що сприяло підвищенню рівня їх професійної підготовки.

Для забезпечення індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, ми впроваджували в навчальний процес ВЗО форми

і методи організації виконання індивідуальних завдань, орієнтованих на їх самоосвітню діяльність. Слід зазначити, що при цьому формувалися навички самоосвіти, що необхідні вчителю впродовж життя. Пропонувалися такі види індивідуальних завдань, як:

- складання портфеля вчителя;
- публічна презентація;
- підготовка реферативних повідомлень з елементами наукового дослідження;
- рецензування наукових джерел, анотування психолого-педагогічної та методичної літератури;
- складання систематизованого переліку науково-методичних публікацій;
- інформаційні повідомлення;
- складання тез згідно заданого плану;
- аналітична обробка теоретичного матеріалу через його кодування (схеми, таблиці, діаграми, графіки);
- пошук і збір довідкового навчального матеріалу до заданих тем.

Одним із типів індивідуальних завдань є підготовка індивідуального портфеля вчителя як показника результатів виконаних робіт теоретичного, практичного спрямування, а також творчих завдань. Складання його розглядалося як колекція результатів індивідуального напрацювання майбутнього вчителя початкових класів, його власного дослідницького доробку на основі здійсненого дослідження, підбірки даних, узагальнення власного досвіду з теми дослідження. При цьому особлива увага зверталася на виявлення його творчого потенціалу у здобуванні нових знань. Майбутніх учителям пропонувались індивідуальні завдання на підготовку узагальненого портфеля у формі ілюстративно-описового альбому, який може бути використаним у їхній подальшій професійній діяльності.

Організація виконання індивідуального завдання особистісно-

орієнтованого характеру, спрямованої на підготовку портфеля сприяла підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Презентація виконаного ІЗ відбувалась на практичних заняттях чи під час звіту про результати педагогічної практики.

Робота студентів у процесі виконання ІЗ складалася з таких компонентів:

- мотиваційний – він виникає необхідність отримання знань, які мають значення для майбутньої професійної діяльності, зростає інтерес, зацікавленість у навчанні;
- процесуальний – організація практичних дій згідно з поставленою метою, оволодіння навичками обробки інформації: аналіз літератури, узагальнення, класифікація, систематизація накопичених знань;
- змістовий – відбір необхідного матеріалу, що передбачає продукування нової інформації, яка націлена на індивідуалізацію професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи;
- рефлексивний – це самооцінка своєї діяльності, аналіз ефективності виконання індивідуального завдання, усвідомлення ступеня реалізації поставленої мети. Між відміченими компонентами здійснюється взаємозв'язок. Ми зазначаємо, що взаємозв'язок названих компонентів у процесі виконання ІЗ визначає напрямок розвитку особистості як дослідника.

В результаті такого підходу до виконання ІЗ у майбутніх вчителів початкових класів :

- удосконалились навички використання мережі Інтернет;
- розвинулись навички самостійної роботи з науковою, науково-популярною літературою, різного роду словниками та енциклопедіями, яка відбувалась на базі бібліотеки ВНЗ;
- підвищилась пізнавальна активність та інтерес до майбутньої професійної діяльності, зумовленої їх індивідуальними властивостями.

У зв'язку з такою організацією навчального процесу створились умови для подолання суперечності між вимогами суспільства щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів та особистими інтересами майбутніх фахівців.

Моніторинг даного питання показав, що в більшості випадків студенти цікавляться індивідуальними завданнями, але відчують певні труднощі, причиною яких вважають несформованість своїх умінь і навичок до їх виконання. Неабияку роль відіграє перевантаженість студентів навчальним матеріалом, недостатня обізнаність із джерелами інформації, наявність неусвідомленості вибору індивідуальних завдань та відсутність чітких методик їх виконання.

У зв'язку із цим виділялися наступні напрями роботи:

- надання можливості зацікавленням та схильним до пошукової роботи студентам реалізувати себе через виконання індивідуальних завдань;
- здійснення перегляду, удосконалення та розробки індивідуальних завдань;
- підсилення їх наукового ефекту через представлення виконаних оформлених студентських робіт на конференціях, конкурсах, звітах, дискусіях.

Виконання індивідуального завдання обов'язково контролювалося.

Контроль за виконанням передбачав наступні етапи:

- звіт про виконання ІЗ у вигляді скріплених аркушів формату А4 (реферату) з титульною сторінкою стандартного зразка і внутрішнім наповненням із зазначенням усіх позицій змісту завдання (за об'ємом до 10 арк.);
- ІЗ подавалося викладачу, який проводив семінарські, лабораторні та практичні заняття з даної дисципліни, не пізніше ніж за 2 тижні до семестрового контролю;

- оцінка за ІЗ виставляється на заключному занятті (практичному, семінарському) з курсу на основі попереднього ознайомлення викладача зі змістом

ІЗ. Можливий захист завдання шляхом усного звіту студента про виконану роботу (до 5 хв.);

- оцінка за ІЗ була обов'язковим компонентом іспитової оцінки (диференційованого заліку, заліку) і враховується при виведенні підсумкової оцінки з навчального курсу.

Виконання індивідуальних завдань (ІЗ), що передбачені в курсі навчальної дисципліни, були обов'язковим. Оцінювання ІЗ здійснюється в межах 10% від загальної кількості балів. Наприклад, із 100 балів за підсумкової оцінки за ІЗ виставляються від 1 до 10 балів.

Звідси загальна сума балів останнього контролю включала бали, отримані за ІЗ. Тобто, якщо максимальна кількість балів за останній (або єдиний вид ІЗ) була 25 балів, а всього їх було 4, то він повинен включити 10 балів, якими оцінюється ІЗ.

Для реалізації індивідуалізації в процесі професійної підготовки ми розробляли додаткові індивідуальні завдання не тільки для студентів з високим рівнем готовності до самоосвітньої діяльності, а й для студентів, у яких виникають ускладнення при оволодінні навчальною дисципліною, тобто готували градуйований навчальний матеріал, який безпосередньо враховував специфіку навчальної дисципліни. Так, у навчанні української мови нами використовувалися:

- завдання різного рівня складності до певного тексту: підстановчі, підстановчі за вибором (питання та лексико-граматичні вправи різного рівня складності);
- використання підготовлених друкованих завдань для написання диктантів, що передбачають самостійне написання, тексти з

пропусками для самостійного заповнення, тексти із
множинним вибором правильної відповіді;

- однакові типи завдань до текстів різного рівня складності (градування відбувається за рівнем складності тексту);
- завдання, що є різними для різних студентів: робота з картками, ксерокопіями текстів або іншими роздатковими матеріалами. При цьому використовувалась групова, парна, індивідуальна форми роботи. Використання таких завдань дало змогу здійснювати градування і забезпечити високий рівень адаптації до індивідуальних особливостей майбутніх учителів початкових класів, позитивно вплинуло на їх мотивацію, особливо якщо їм надавалася можливість вибирати для себе рівень і вид завдань, що сприяло розвитку готовності до самоосвітньої діяльності, почуття відповідальності, досягненню різноманіття і новизни в навчанні, водночас у викладача було більше часу приділити увагу тим студентам, хто потребує допомоги. Перевагами використання цих завдань було те, що кожний студент мав можливість просуватися в навчанні у власному темпі, більше уваги приділити власним труднощам і проблемам; зменшувався прояв проблеми розбіжностей між студентами з високим, середнім та низьким рівнем готовності до самоосвітньої діяльності;
- однакові навчальні тексти і завдання з прогнозуванням різного темпу їх виконання, встановлювався лише кінцевий термін виконання. Передбачалося можливість виконання завдань у будь-якому порядку і власному темпі студента;
- у встановлений термін студенти здавали роботи на перевірку або проходили індивідуальну співбесіду з метою контролю за засвоєнням навчального матеріалу й аналізу результатів їхньої самоосвітньої діяльності на спеціально відведеному занятті. Передбачалося

диференційоване оцінювання результатів виконання студентами завдання, що виконується на занятті з урахуванням установлених мінімальних вимог, можливостей і зусиль, докладених студентами;

- відкриті завдання, виконуючи які студенти висловлювали власні міркування в ході групової, парної, індивідуальної форм роботи;
- творчі завдання (написання твору, завершення певного оповідання, складання розповіді), що передбачають їх виконання на будь-якому граматичному і лексичному рівні складності;
- проекти і презентації, які, як правило, виконувалися у групах, що складалася з чотирьох-п'яти осіб, у середині яких відбувався розподіл обов'язків, що й дало змогу забезпечити індивідуалізацію в процесі навчання;
- щоденники (студентські журнали), у яких студенти записують свої повідомлення на попередньо визначену або вільну тему в аудиторії (у встановлений термін) або вдома, при цьому викладач робить свої помітки у щоденнику студента і щодо змісту повідомлення студента, і щодо лексико-граматичних моментів, що потребують відпрацювання;
- персоналізацію змісту навчального матеріалу з метою зробити зміст навчання особистісно значущим для кожного студента (дискусії, вікторини, написання творів, проекти і презентації).

Так, на практичному занятті з сучасної української мови (тема „Синтаксис української мови”) майбутнім учителям початкових класів для виконання були запропоновані градуйовані завдання трьох рівнів складності з можливістю самотійно обрати для себе рівень. Для цього на столі було розкладено картки із завданнями за рівнями. На початку експерименту більшість студентів обирали перший або другий рівні складності і лише близько 11% третій. Тобто у них була дещо занижена самооцінка власних можливостей і виникали труднощі при визначенні рівня своєї готовності до

виконання завдань такого типу. На завершальному етапі уже близько 23% обирали завдання третього рівня складності.

Майбутнім учителям початкових класів пропонувалися градуйовані завдання як теоретичного характеру, так і практичного. Як приклад наведемо завдання першого типу:

1 рівень. Які особливості побудови і смислових відношень між частинами складносурядного речення? Які особливості побудови і смислових відношень між частинами складнопідрядного речення? Які особливості побудови і смислових відношень безсполучникового речення з однотипними частинами? Які особливості побудови і смислових відношень безсполучникового речення з неоднотипними частинами? Пояснити явище синтаксичної синонімії.

2 рівень. Зіставити складносурядне речення та безсполучникове речення з однотипними частинами. Зіставити складнопідрядне речення та безсполучникове речення з неоднотипними частинами. Що між ними спільного в побудові та смислових відношеннях між частинами?

3 рівень. Пояснити явище синонімії синтаксичних конструкцій складних сполучникових і безсполучникових речень.

Для виконання завдань практичного характеру майбутнім учителям початкових класів пропонувався відповідний текст і інструкція до нього:

1 рівень. Визначити ряд однорідних членів; вказати, якими членами речення вони виступають, їх морфологічне вираження.

2 рівень. Накреслити схему однорідних членів.

3 рівень. Дібрати усно власний аналогічний приклад і пояснити пунктограму.

Використання різноманітних градуйованих завдань дало змогу максимально реалізувати технологію індивідуалізації в навчальному процесі, надало можливість майбутнім учителям початкових класів працювати у

власному темпі і відповідно до власного рівня готовності до самоосвітньої діяльності.

Різновидом індивідуальних завдань є індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), метою виконання яких є самостійне вивчення частини програмного матеріалу, поглиблення та практичне застосування знань з навчального курсу і розвиток навичок самоосвітньої діяльності.

У зв'язку з цим ми пропонували розробити єдину стратегію проведення індивідуальної роботи на кожній кафедрі. Це допомогло організувати усі види індивідуальної навчально-наукової діяльності студентів з основних науково-методичних напрямків роботи кафедри. В першу чергу це стосувалося фахових дисциплін, оскільки проведення такої роботи з нефахових дисциплін не є доцільним, а лише відволікає студента від самоосвітньої діяльності та забирає багато часу.

На цьому етапі викладачі регулювали виконання ІНДЗ: залежно від рівня готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності коло завдань розширювалося чи звужувалося.

Ми пропонували виконувати на кафедрі наступні групи (напрямки) ІНДЗ:

- 1) навчально-наукова діяльність, яка формує навички виконання науково-дослідної роботи;
- 2) науково-методична діяльність, яка формує уміння застосовувати отримані знання з фахових дисциплін під час педагогічної практики та процесі подальшої роботи у школі.

Друга група ІНДЗ відповідала сучасним вимогам до вищої школи: бакалаври після отримання диплому мають бути готовими до самоосвітньої діяльності в подальшому. Тобто зверталася увага на зв'язок між змістом професійної підготовки у вищому навчальному закладі та педагогічною практикою.

Так, по кафедрі методики початкової освіти пропонувалися наступні види завдань з сучасної української мови у рамках першої групи ІНДЗ:

1. Виявлення і характеристика фонетичних та фонологічних одиниць у тексті (наприклад, роль голосних і приголосних звуків в організації тексту).
2. Аналіз графічних особливостей тексту. Визначення основних та неосновних значень приголосних звуків на основі словесного матеріалу тексту. Виявлення засобів реалізації складового принципу української графіки та відхилень від нього та ін.
3. Дослідження семантики слова, прямої та непрямої номінації та інших особливостей лексики художнього тексту.
4. Аналіз засобів актуалізації морфологічних категорій у тексті. Наприклад, виявлення та аналіз використання у художньому творі прийменниково-відмінкових форм іменників та граматичного значення таких форм. Під час виконання такого завдання студент має дослідити специфіку граматичного зв'язку слів, його роль у побудові речення та тексту, а також відображення граматичними категоріями роду, відмінку та числа, відношень між пред-метами та явищами реальної дійсності.
5. Характеристика засобів актуалізації синтаксичних категорій у тексті. Мета завдання – знайти та описати мовні засоби реалізації конкретної синтаксичної категорії: модальності, персональності та ін.
6. Опис механізму взаємодії граматичних категорій у тексті (категорій часу та виду дієслова, часу та способу та ін.).
7. Пошук та аналіз мовного матеріалу зі всіх рівнів мови (починаючи з фонетичного – до синтаксичного) у тексті. Мета такого завдання – це вироблення уміння виділяти та характеризувати основні ознаки мовних одиниць та ін. у текстах різної стилістичної належності.
8. Опис та класифікація мовного матеріалу у художньому тексті за означеною темою (наприклад, типи односкладних речень, ускладнені речення і т. ін.).

9. Пошук та опис наукової, методичної літератури з мовознавства в Інтернеті. Складання каталогу такої літератури на допомогу студентам, які пишуть дипломні роботи, а також викладачам.
10. Аналіз праць відомих вітчизняних та зарубіжних мовознавців різних шкіл та напрямків.
11. Дослідження робіт мовознавців одного напрямку або лінгвістичної школи.
12. Характеристика сучасних концепцій і напрямків в дослідженні мови.

Майбутні учителі початкових класів відповідно до програми професійної підготовки виконували наступні завдання (Таблиця 3.2)

Під час виконання ІНЗД такого типу вони особливо потребували допомоги і підтримки з боку викладача на етапах: розробки плану їх виконання, окреслення області дослідження; аналізу та корекції самого процесу виконання завдань з внесенням відповідних змін (звуження чи розширення області дослідження); визначення оптимальних термінів виконання (тобто індивідуальних темпів).

Таблиця 3.2

Індивідуальні науково-дослідні завдання

1 блок	Напишіть реферат на одну з тем: Перспективні дослідження на сучасному етапі розвитку методики навчання української мови. Необхідність врахування статусу української мови у процесі її вивчення учнями початкової школи. Місце та значення української мови серед інших навчальних предметів у початкових школах України. Мовна особистість – наслідок реалізації мовної освіти в Україні. Комунікативне спрямування у навчанні мови.
---------------	--

Продовження таблиці 3.2.

	Реалізація діяльнісної змістової лінії (на основі аналізу програми „Українська мова”). Особливості формування лінгвістичної компетенції у початкових школах. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти. Крос-культурне навчання мови – вимога сьогодення. Система інноваційних методів як засіб реалізації диференційованого навчання української мови. Роль ігрових моментів на уроках української мови. Реалізація дослідницького методу в процесі формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів. Інноваційні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів початкової школи на уроках мови. Особистісно-орієнтоване навчання української мови учнів початкової школи.
2 блок	Завдання теоретико-практичного характеру (одне завдання за вибором студента) Проаналізуйте зміст теми „Іменник”. Яка мета і завдання цієї теми в системі мовної підготовки учнів? Які методи, форми та прийоми, на вашу думку, були б найбільш оптимальними для його опрацювання? Які види графічної наочності можна використати у процесі формування мовних знань, умінь і навичок учнів? Аргументуйте їх доцільність, спираючись на дані психологічної науки.

	Як реалізується комунікативно-діяльнісний принцип навчання мови та розвитку мовлення учнів. Покажіть це на прикладі кількох розділів програми. Завдання практичного характеру (одне завдання за вибором студента) Підготувати розгорнутий конспект уроку за однією із тем розділу „Морфологія” (клас, тему, тип уроку студент обирає самостійно). Підготувати розгорнутий конспект уроку з аналізом тексту та розробити методичні поради до його проведення (клас, тему, тип уроку студент обирає самостійно).
3 блок	Завдання практичного характеру (одне завдання за вибором студента) Складіть конспект уроку написання навчального твору (клас і тему оберіть самостійно). Складіть конспект уроку написання навчального переказу (клас і тему оберіть самостійно). Складіть план-конспект уроку аналізу письмової роботи (клас і тему оберіть самостійно). Зверніть увагу на методику оцінювання учнівських робіт і добір завдань для вправлення у написанні роботи. Складіть план-конспект уроку аналізу письмової роботи (клас і тему оберіть самостійно). Зверніть увагу на методику оцінювання учнівських робіт і добір завдань для вправлення у написанні роботи.

Мета ІНДЗ другої групи – це складання портфеля майбутніми учителями початкових класів в процесі вивчення курсу сучасної української мови: з кожної дисципліни збираються, описуються та класифікуються передові методики вивчення української мови у початковій школі, досвід відомих вчителів, дослідників і т. ін. Накреслювалося декілька напрямків подібної роботи:

1. Складання розширених конспектів уроків з запропонованих тем (відповідно: фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису). Завдання такого виду давали не тільки в курсі методики викладання української мови, але й при вивченні сучасної української мови.
2. Накопичення дидактичного матеріалу зі всіх рівнів мови. Пропонувалося це робити паралельно з вивченням художніх творів в курсі дитячої літератури. В процесі читання тексту майбутній учитель початкових класів міг виписувати на спеціальні картки потрібні мовні одиниці, засоби і т. ін. (речення з однорідними членами, неповні речення і т. ін.).
3. Розробка системи вправ із всіх рівнів мови з метою їх використання у школі (під час проходження педагогічної практики та майбутньої роботи у школі).
4. Знайомство з роботами відомих вчителів, дослідників-методистів для накопичення даних про новітні методичні технології (у тому числі комп'ютерні), що знайшли застосування у сучасній початковій школі. Опис цих методик.
5. Знайомство із словниками та опис методики роботи з ними в процесі вивчення окремих тем з української мови. Розробка вправ, орієнтованих на використання словника (тлумачного, словотвірного, орфографічного, словників синонімів, антонімів і таке інше) при викладанні всіх розділів мовознавства (фонетики, лексики, словотвору, морфології).

Виконання майбутніми учителями початкових класів ІНДЗ оцінюється за такими критеріями:

- самостійність виконання;
- логічність і послідовність викладення матеріалу;
- повнота розкриття студентами теми (проблемної ситуації або практичного завдання);

- обґрунтованість висновків;
- використання статистичної інформації та довідкової літератури;
- можлива наявність конкретних пропозицій;
- якість оформлення.

Оцінювання індивідуальних завдань проводилося за 4-бальною шкалою (відмінно, добре, задовільно, незадовільно):

1. Для одержання оцінки „5” (відмінно) студент повинен:

- укластися у встановлений термін підготовки відповіді;
- викладати теоретичний матеріал чітко, коротко, пов'язано і обґрунтовано;
- уміти оперативно розібратися в запропонованій ситуації, грамотно оцінити її і обґрунтувати ухвалене рішення;
- упевнено відповідати на всі запитання викладача і без зауважень з його боку.

2. Для одержання оцінки „4” (добре) студент повинен:

- викладати теоретичний матеріал обґрунтовано й складно;
- укластися у встановлений термін підготовки відповіді;
- не утруднятися у виборі рішення при аналізі запропонованої ситуації;
- уміти обґрунтувати ухвалене рішення;
- добре відповідати на запитання викладача.

3. Для одержання оцінки „3” (задовільно) студент повинен:

- викладати теоретичний матеріал у доступній для розуміння формі;
- розібратися в запропонованій ситуації й розробити пропозиції щодо вирішення;
- позитивно відповідати на запитання викладача;
- допускаються недостатньо впевнені й чіткі відповіді, але вони повинні бути, власне кажучи, правильні.

4. Оцінку „2” (незадовільно) одержують студенти, відповіді яких можуть бути оцінені нижче вимог, сформульованих у п.3.

Оцінка знання матеріалу оцінюється за 4-бальною системою і згідно з „Методикою переведення показників успішності знань студентів” переводить у систему оцінювання за шкалою ECTS (Табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Шкала перерахунку оцінок результатів контролю знань студентів

з/п	Визначення назви за шкалою ECTS	ECTS оцінка	Оцінка за національною шкалою	% набраних балів
1	Відмінне виконання лише з незначними помилками	A	Відмінно	більше 90-100
2	Вище середнього рівня з кількома помилками	B	Дуже добре	більше 80-90 включно
3	Загалом правильна робота з певною кількістю грубих помилок	C	Добре	більше 70-80 включно
4	Непогано, але зі значною кількістю недоліків	D	Задовільно	більше 60-70 включно
5	Виконання задовольняє мінімальні критерії	E	Достатньо	більше 50-60 включно
6	Потрібно попрацювати перед тим, як перездати тест	FX	Незадовільно	більше 25-49 включно
7	Необхідна серйозна подальша робота з повторним вивченням змістового модуля	F	Незадовільно	від 0-25 включно

При оцінюванні ІНДЗ приділяють увагу також їх якості й самостійності, своє-часності здачі виконаних завдань викладачу (згідно з графіком навчання зібрані майбутніми учителями початкових класів матеріали у ході виконання ІНДЗ узагальнювалися при написанні курсових робіт).

Результати проведеного дослідження свідчать, що впровадження у процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів індивідуальних занять та виконання індивідуальних завдань дало можливість вирішення завдання підвищення рівня їх готовності до самоосвітньої діяльності.

3.3. Результати проведення педагогічних досліджень

Визначення динаміки й ефективності формувального експерименту включало: першу оцінку готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності; відстеження процесу оволодіння майбутніми вчителями початкових класів необхідними знаннями й уміннями, загальну оцінку рівня готовності майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності.

Для визначення вибіркової сукупності респондентів експериментальної групи ми виходили з необхідності простежити динаміку змін у кожному з виділених компонентів готовності до самоосвітньої діяльності протягом навчання, тому експериментальну і контрольну групу складали студенти I–IV курсів спеціальності АЗ „Початкова освіта”. Для забезпечення вірогідності результатів формувального експерименту при доборі експериментальних і контроль-них груп ми намагалися відібрати ті з них, у яких більш повно відбилися загальні для усієї вибірки тенденції, виявлені в ході констатувального етапу експерименту.

Констатувальний зріз було проведено серед 193 студентів експериментальних груп (далі ЕГ) та 185 студентів контрольних груп (далі КГ). Експериментальна робота проводилася за результатами збагачення змісту професійної підготовки теорією технології індивідуалізації. Професійна

підготовка ЕГ здійснювалося на основі розробленої нами програми з дотриманням виділених і обґрунтованих організаційно-педагогічних умов індивідуалізації щодо змісту і організації професійної підготовки, професійна підготовка в контрольних групах – за традиційною програмою.

Вихідним теоретичним припущенням стосовно індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS було положення про необхідність створення комплексу організаційно-педагогічних умов у процесі професійної підготовки студентів.

Підсумовуючи результати дослідно-експериментальної роботи, можемо стверджувати, що запропонована методика забезпечує ефективність відповідної підготовки майбутнього вчителя і є основою розвитку рівнів його готовності до самоосвітньої діяльності.

Ефективність функціонування запропонованої моделі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, на основі якої розроблялася програма експерименту, оцінена кількісно-якісними показниками, що відбивають її цільове призначення – реалізація організаційно-педагогічних умов індивідуалізації з метою вдосконалення цілей, змісту, засобів та методів організації професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Визначення динаміки й ефективності формувального етапу експерименту включало: відстеження процесу оволодіння студентом необхідними знаннями й уміннями (поточний контроль за допомогою контрольних завдань, тестування та оцінювання власного „портфеля вчителя”), загальну оцінку рівня його компетентності із зазначеного аспекту професійної діяльності (підсумковий контроль). Перевірка ефективності реалізації запропонованої програми здійснювалася за допомогою методів і діагностичних методик, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту, зокрема тестування на визначення загального рівня готовності до самоосвітньої діяльності.

Порівнювалися середні значення:

- 1) для констатувального і формувального етапів в експериментальних групах;
- 2) для констатувального і формувального етапів в контрольних групах;
- 3) для контрольної і експериментальної груп до експерименту;
- 4) для контрольної і експериментальної груп після експерименту.

Для статистичної обробки результатів рівні готовності до самоосвітньої діяльності: високий, середній, низький умовно замінені числовими значеннями: 3, 2, 1.

В кожному випадку порівнювалися середні значення ознак.

Для перевірки гіпотези про суттєвість або несуттєвість відмінностей середніх значень використано критерій Стюдента (t-критерій). Цей критерій дозволяє провести порівняння середніх значень деякої ознаки, отриманих в експериментальній та контрольній групах (до і після експерименту) та встановити суттєвість відмінностей цих середніх.

При малих об'ємах експериментальних даних ($n < 30$) необхідно також провести додаткову перевірку того, що розподіли відповідають нормальному закону. В даному дослідженні об'єми експериментальних даних в кожній групі (більше 150) дозволяють таку перевірку не проводити.

При обробці отриманих результатів за основну гіпотезу H_0 прийнято припущення про несуттєвість розбіжностей отриманих результатів. Отже, альтернативна гіпотеза H_1 тоді полягає в тому, що отримані результати відрізняються суттєво.

При порівнянні двох середніх за допомогою критерію Стюдента використовується наступний алгоритм:

1. Знайти вибіркові середні $\bar{x}$ і $\bar{y}$ двох вибірок.
2. Знайти вибіркові дисперсії D_x і D_y обох вибірок.
3. Обчислити емпіричне значення критерію за формулою

$$t_{\text{эмп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} (n_1 + n_2 - 2)}, \text{ де } n_1, n_2 - \text{об'єми}$$

вибірок.

4. Визначити за таблицею критичне значення $t_{\text{крит}}$ для відповідного рівня значущості α і даного числа ступенів свободи, яке рівно $n_1 + n_2 - 2$.

Якщо $t_{\text{эмп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотезу H_0 слід відкинути і вважати відмінності між середніми значеннями вибірок суттєвими для даного рівня значущості α .

Узагальнені результати дослідно-експериментальної роботи відображено в таблиці (Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх учителів
початкових класів до самоосвітньої діяльності в КГ та ЕГ**

Рівень готовності до самоосвітньої діяльності	Групи			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий (3)	11	6,1	19	10,0
Середній (2)	50	26,8	102	52,5
Низький (1)	124	67,1	72	37,5
Усього	185	100	193	100

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп є суттєвою (Таблиця 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

Емпіричне значення рівнів готовності до самоосвітньої діяльності

Рівень готовності до самоосвітньої діяльності	Контрольна група	Експериментальна група
Середні значення	1,389	1,725
Вибіркові дисперсії	0,398	0,359
Стандартні відхилення	0,631	0,599
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	5,3091	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

Узагальнені результати, що представлені в таблицях 3.4, 3.4.1, свідчать про наявність динаміки зміни показників рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів контрольних та експериментальних груп і дають підстави констатувати, що розподіл студентів відповідних груп за рівнями сформованості досліджуваної готовності став суттєво відрізнятися. Кількість респондентів з високим рівнем готовності до самоосвітньої діяльності збільшилася на 3,9 відсотка (із 6,1% до 10,0%); із середнім збільшилася на 25,7 відсотків (із 26,8% до 62,5%); із низьким зменшилася на 29,6 відсотків (із 67,1% до 37,5%).

Якісний аналіз результатів експериментальних даних свідчить, що запропоно-

ваний комплекс організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS є ефективнішим за традиційний. Впровадження науково-методичних матеріалів для студентів та викладачів у комплексі сприяють збагаченню змісту теоретичної та практичної підготовки; поєднанню в навчальному процесі інноваційних методів, організаційних форм навчання на засадах

індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, підвищенню ефективності результатів підготовки відповідно до природних схильностей та індивідуальних якостей особистості майбутнього фахівця, створенню умов продуктивної праці студентів та викладачів.

Як результат дослідно-експериментальної роботи, можна вважати підвищення рівня сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності. Застосування методики, що використовувалася на констатувальному етапі експерименту, дає можливість визначити їх позитивний рух – дивись таблиці нижче (Табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Динаміка рівнів сформованості мотиваційного компоненту
готовності до самоосвітньої діяльності в експериментальних та
контрольних групах**

Рівні	Групи			
	Контрольна група (КГ)		Експериментальна група (ЕГ)	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий (3)	11	6,1	19	10,0

Продовження таблиці 3.4.

Середній (2)	50	26,8	102	52,5
Низький (1)	124	67,1	72	37,5
Усього	185	100	193	100

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп є суттєвою.

Таблиця 3.4.1

**Емпіричне значення рівнів сформованості мотиваційного компоненту
готовності до самоосвітньої діяльності в КГ та ЕГ**

	Контрольна група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ)
Середні значення	1,389	1,725
Вибіркові дисперсії	0,398	0,359
Стандартні відхилення	0,631	0,599
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	5,3091	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$.

Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

Дані порівняльної таблиці свідчать, що високий рівень готовності до самоосвітньої діяльності підвищився на 7,3%; достатній – відповідно на 5%; середній – відповідно на 6,2%. Крім того, кількість респондентів з низьким рівнем готовності зменшилася на 19,1%. Отримані дані дають змогу узагальнити, що бажання майбутніх учителів початкових класів займатись самоосвітньою діяльністю залежить від змісту і відповідних форм індивідуалізації професійної підготовки, а також від індивідуальних особливостей самої особистості. Якщо у студентів контрольної групи не було бажання до самоосвітньої діяльності, то за період навчання за запропонованою методикою у студентів експериментальних груп по мірі включення їх у різні види професійної підготовки, в яких необхідно було проявляти зазначені якості, мати необхідність самоосвітньої діяльності, прикладати власні зусилля до

організації самоосвітньої діяльності, вони стають для студента особисто значущими.

Рівні сформованості змістового компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності в процесі професійної підготовки в умовах ЄКТС теж змінився.

Наведені дані свідчать про те, що після формувального експерименту у майбутніх учителів початкових класів суттєво розширилися теоретичні знання щодо сутності індивідуалізації професійної підготовки та ролі самоосвітньої діяльності. Застосування єдиних підходів до організації самоосвітньої діяльності, практична направленість професійної підготовки в процесі вивчення дисциплін математичного, природничо-наукового та практичного циклів сприяли підвищенню рівня сформованості змістового компоненту готовності до самоосвітньої діяльності (обізнаність із теоретичними і процесуальними основами індивідуалізації професійної підготовки) – дивись подані нами нижче таблиці (Табл. 3.5, 3.5.1-3.5.6)

Таблиця 3.5

**Динаміка рівнів сформованості
змістового компонента готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ та
КГ**

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	Констатувальний етап		Формувальний етап		Констатувальний етап		Формувальний етап	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	26	13,7	69	35,9	30	16,2	33	17,7
Середній	114	59	121	62,9	108	58,5	106	57,6

Продовження таблиці 3.5.

Низький	53	27,3	3	1,2	47	25,3	46	24,7
Всього	193	100	193	100	185	100	185	100

Таблиця 3.5.1

**Динаміка рівнів сформованості змістового компонента готовності до
самоосвітньої діяльності в ЕГ**

Рівні	Експериментальна група	
	Констатувальний етап	Формувальний етап
	Кількість осіб	Кількість осіб
Високий (3)	26	69
Середній (2)	114	121
Низький (1)	53	3
Всього	193	193

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для констатувального і формувального етапів (експериментальна група) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для констатувального і формувального етапів (експериментальна група) є суттєвою.

Таблиця 3.5.2

**Емпіричне значення рівнів сформованості змістового компоненту
готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ**

	Констатувальний етап	Формувальний етап
Середні значення	1,860	2,342
Вибіркові дисперсії	0,392	0,257

Продовження таблиці 3.5.2.

Стандартні відхилення	0,626	0,507
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	8,3081	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

Таблиця 3.5.3

**Динаміка рівнів сформованості змістового компонента
готовності до самоосвітньої діяльності КГ**

Рівні	Контрольна група	
	Констатувальний етап	Формувальний етап
	Кількість осіб	Кількість осіб
Високий (3)	30	33
Середній (2)	108	106
Низький (1)	47	46
Всього	185	185

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для констатувального та формувального етапів (контрольна група) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для констатувального і формувального

етапу (контрольна група) є суттєвою.

Таблиця 3.5.4

**Емпіричне значення рівнів сформованості змістового компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в КГ**

	Констатувальний етап	Формувальний етап
Середні значення	1,908	1,930

Продовження таблиці 3.5.4

Вибіркові дисперсії	0,410	0,424
Стандартні відхилення	0,640	0,651
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	0,3220	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 приймається.

Таблиця 3.5.5

**Динаміка рівнів сформованості змістового компонента готовності до
самоосвітньої діяльності на констатувальному етапі**

Рівні	Констатувальний етап	
	Експериментальна група	Контрольна група
	Кількість осіб	Кількість осіб
Високий (3)	26	30
Середній (2)	114	108
Низький (1)	53	47

Всього	193	185
--------	-----	-----

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для контрольної та експериментальної груп (констатувальний етап) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (формульовальний етап) є суттєвою.

Таблиця 3.5.6

**Емпіричне значення рівнів сформованості змістового компонента
готовності до самоосвітньої діяльності ЕГ та КГ**

	Експериментальна група	Контрольна група
Середні значення	2,342	1,930

Продовження таблиці 3.5.6

Вибіркові дисперсії	0,257	0,424
Стандартні відхилення	0,507	0,651
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	6,8798	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

Таким чином, результатом формульовального експерименту стало те, що майбутні учителі початкових класів експериментальних груп виявили загальне зростання рівня сформованості змістового компоненту готовності до самоосвітньої діяльності в процесі індивідуалізації професійної підготовки в умовах ЄКТС. Цей процес здійснювався значно ефективніше, ніж у контрольних групах. Дані вимірів, одержаних за результатами формульовального експерименту, свідчать про ефективність організаційно-педагогічних умов та запропонованої методики організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів з метою підвищення у них рівня готовності до самоосвітньої діяльності.

Після проведення формувального етапу експерименту було зафіксовано підвищення результатів ступенів сформованості діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності.

Після проведення дослідної роботи під час виконання системи індивідуальних завдань, проходження педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів підвищили свій рівень сформованості вмінь, необхідних для самоосвітньої діяльності. Вони переважно справлялися із виконанням різних видів індивідуальних завдань під час вивчення сучасної української мови з практикумом, методики навчання української мови та під час педагогічної практики – дивись представлені нижче таблиці (Табл. 3.6, 3.6.1 – 3.6.8).

Таблиця 3.6

Показники рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів

Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	41	21,1	68	35,5	35	19,1	37	20,2
Середній	107	55,6	116	60,0	108	58,4	114	61,8
Низький	45	23,3	9	4,5	42	22,5	34	18
Всього	193	100	193	100	185	100	185	100

Таблиця 3.6.1

Показники рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності до самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів в ЕГ

Рівні	Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту
	осіб	осіб
Високий (3)	41	68
Середній (2)	107	116
Низький (1)	45	9
Всього	193	193

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (експериментальна група) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (експериментальна група) є суттєвою.

Таблиця 3.6.2

Емпіричне значення рівнів сформованості змістового компонента готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ

	До експерименту	Після експерименту
Середні значення	1,979	2,306
Вибіркові дисперсії	0,447	0,307
Стандартні відхилення	0,669	0,554
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	5,2204	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,6525$

. Оскільки $t_{\text{эмн}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

Таблиця 3.6.3

**Показники рівня сформованості діяльнісного компоненту
готовності до самоосвітньої діяльності в КГ**

Рівні	Контрольна група	
	До експерименту	Після експерименту
	осіб	осіб
Високий (3)	35	37
Середній (2)	108	114
Низький (1)	42	34
Всього	185	185

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (контрольна група) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (контрольна група) етапу є суттєвою.

Таблиця 3.6.4

**Емпіричне значення рівнів сформованості діяльнісного компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в КГ**

	До експерименту	Після експерименту
Середні значення	1,962	2,016
Вибіркові дисперсії	0,417	0,386
Стандартні відхилення	0,646	0,621
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{эмн}}$)	0,8206	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{эмн}} < t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 приймається.

Таблиця 3.6.5

**Показники рівня сформованості діяльнісного компоненту
готовності до самоосвітньої діяльності**

Рівні	До експерименту	
	Експериментальна група	Контрольна група
	осіб	осіб
Високий (3)	41	35
Середній (2)	107	108
Низький (1)	45	42
Всього	193	185

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (до експерименту) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (до експерименту) є суттєвою.

Таблиця 3.6.6

**Емпіричне значення рівнів сформованості діяльнісного компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ та КГ**

	Експериментальна група	Контрольна група
Середні значення	1,979	1,962
Вибіркові дисперсії	0,447	0,417
Стандартні відхилення	0,669	0,646
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	0,2529	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 приймається.

Таблиця 3.6.7

Показники рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності до самоосвітньої діяльності

Рівні	Після експерименту	
	Експериментальна група	Контрольна група
	осіб	осіб
Високий (3)	68	37
Середній (2)	116	114
Низький (1)	9	34
Всього	193	185

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (після експерименту) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (після експерименту) є суттєвою.

Таблиця 3.6.8

Емпіричне значення рівнів сформованості діяльнісного компонента готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ та КГ

	Експериментальна група	Контрольна група
Середні значення	2,306	2,016
Вибіркові дисперсії	0,307	0,386
Стандартні відхилення	0,554	0,621
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	4,7864	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$.

Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

Аналіз одержаних результатів вказує на той факт, що в експериментальних групах показники високого рівня сформованості діяльнісного компоненту готовності до самоосвітньої діяльності значно перебільшують показники в контрольних групах.

Узагальнюючи дані, отримані за результатами контрольних зрізів (Табл. 3.7) з дисциплін математичного, природничо-наукового циклу підготовки, вдалося з'ясувати, що більшість студентів експериментальних груп підвищили свій рівень сформованості рефлексивного компонента готовності до самоосвітньої діяльності й показали більш високий рівень якості теоретичних знань і практичних умінь як результату здійснення самоосвітньої діяльності (Табл. 3.7.1-3.7.8).

Таблиця 3.7

**Стан сформованості рефлексивного компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ та КГ**

Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	до експерименту		після експерименту		до експерименту		після експерименту	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	35	18,3	63	32,8	32	17,6	5	18,8

Продовження таблиці 3.7

Середній	110	57	18	61,4	110	59,2	15	62,5
Низький	48	24,7	2	5,8	43	23,2	5	18,7
Всього	193	100	93	100	185	100	85	100

Таблиця 3.7.1

**Показники рівня сформованості рефлексивного компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ**

Рівні	Експериментальна група	
	до експерименту	після експерименту
	осіб	осіб
Високий (3)	35	63
Середній (2)	110	118
Низький (1)	48	12
Всього	193	193

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (експериментальна група) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (експериментальна група) є суттєвою.

Таблиця 3.7.2

**Емпіричне значення рівнів сформованості рефлексивного
компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ**

	До експерименту	Після експерименту
Середні значення	1,933	2,264
Вибіркові дисперсії	0,428	0,320
Стандартні відхилення	0,654	0,566
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	5,3260	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,6525$. Оскільки $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

Таблиця 3.7.3

**Стан сформованості рефлексивного компонента готовності
до самоосвітньої діяльності в КГ**

Рівні	Контрольна група	
	До експерименту	Після експерименту
	осіб	осіб
Високий (3)	32	35
Середній (2)	110	115
Низький (1)	43	35
Всього	185	185

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (контрольна група) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень до експерименту і після експерименту (контрольна група) етапу є суттєвою.

Таблиця 3.7.4

**Емпіричне значення рівнів сформованості діяльнісного компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в КГ**

	До експерименту	Після експерименту
Середні значення	1,941	2,000
Вибіркові дисперсії	0,404	0,380
Стандартні відхилення	0,636	0,617
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{емп}}$)	0,9131	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{емп}} < t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 приймається.

Таблиця 3.7.5

**Стан сформованості рефлексивного компонента готовності до
самоосвітньої діяльності в ЕГ та КГ**

Рівні	До експерименту	
	Експериментальна група	Контрольна група
	осіб	осіб
Високий (3)	35	32
Середній (2)	110	110
Низький (1)	48	43
Всього	193	185

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (до експерименту) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (до експерименту) є суттєвою.

Таблиця 3.7.6

**Емпіричне значення рівнів сформованості діяльнісного компонента
готовності до самоосвітньої діяльності ЕГ та КГ**

	Експериментальна група	Контрольна група
Середні значення	1,933	1,941
Вибіркові дисперсії	0,428	0,404
Стандартні відхилення	0,654	0,636
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{эмп}}$)	0,1190	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$. Оскільки $t_{\text{эмп}} < t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 приймається.

Таблиця 3.7.7

**Стан сформованості рефлексивного компонента готовності до
самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів**

Рівні	Після експерименту	
	Експериментальна група	Контрольна група
	осіб	осіб
Високий (3)	63	35
Середній (2)	118	115
Низький (1)	12	35
Всього	193	185

Основна гіпотеза H_0 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (після експерименту) не є суттєвою. Альтернативна гіпотеза H_1 : різниця середніх значень для контрольної і експериментальної груп (після експерименту) є суттєвою.

Таблиця 3.7.8

**Емпіричне значення рівнів сформованості діяльнісного компонента
готовності до самоосвітньої діяльності в ЕГ та КГ**

	Експериментальна група	Контрольна група
Середні значення	2,264	2,000
Вибіркові дисперсії	0,320	0,380
Стандартні відхилення	0,566	0,617
Емпіричне значення критерію ($t_{\text{эм}}$)	4,34234	

При рівні значущості 0,95, критичне значення критерію складає $t_{\text{крит}} = 1,9659$

Оскільки $t_{\text{эм}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотеза H_0 відкидається.

В експериментальних групах відбулися позитивні зміни щодо перерозподілу рівнів сформованості компонентів готовності до самоосвітньої діяльності. Зросла кількість студентів з високим рівнем навичок із 18,3% до 32,8% та з середнім рівнем із 57% до 61,4%. А кількість респондентів із низьким рівнем сформованості навичок зменшилася з 24,7% до 5,8%. У контрольних групах також відбулися позитивні зміни, але вони менш суттєві. Зросла кількість студентів із високим рівнем сформованості навичок щодо виконання самостійної роботи (з 17,6% до 18,8%) та з середнім (із 59, 2% до 62,5%). Кількість респондентів з низьким рівнем сформованості навичок зменшилась (з 23,2% до 18,7%). Тобто спостерігається позитивна динаміка сформованості умінь майбутніх учителів початкових класів щодо здійснення самоосвітньої діяльності.

Отже, результати формувального експерименту наочно демонструють, що в результаті дослідно-експериментальної роботи щодо відтворення запропонованого комплексу організаційно-педагогічних умов на базі авторської моделі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ЄКТС мали місце істотні позитивні зрушення. Це дозволяє зробити висновок, що процес підготовки майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності відбувся, а теоретична модель довела свою ефективність. Відповідно до цього, дані дослідно-експериментальної роботи, на нашу думку, повністю підтвердили ефективність запропонованого комплексу організаційно - педагогічних умов.

Висновки до третього розділу

1. У третьому розділі представлено зміст та результати формувального етапу експерименту; проаналізовано хід поступового впровадження в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів комплексу організаційно-педагогічних умов індивідуалізації згідно з розробленою методикою.

2. В ході професійної підготовки майбутніх учителів здійснено:

- збагачення змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів технологією індивідуалізації в умовах ECTS (курси „Сучасна українська мова з практикумом”, „Методика навчання української мови”);
- запровадження ознайомчого курсу з ECTS;
- використання методики „Навігатор успіху” (О. М. Пехота);
- розробку та впровадження програми спецкурсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”;
- розробку та впровадження науково-методичного семінару „Індивідуальні науково-дослідні завдання”;
- розробку положення про викладача-фасилітатора.

3. Під час організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, орієнтованої на розвиток готовності до самоосвітньої діяльності:

- використовувалися різноманітні форми індивідуалізації індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS;
- проводилися індивідуальні заняття;
- застосовувалися індивідуальні завдання, в тому числі науково-дослідні, які вимагали самоосвітньої діяльності на основі власного досвіду;
- впроваджувалися градуйовані завдання з сучасної української мови як один з видів індивідуальних завдань;
- впроваджувалися в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів розробка „портфеля вчителя” як засобу організації їх самоосвітньої діяльності;

– формування спрямованості майбутнього вчителя початкових класів на постійну самоосвітню діяльність шляхом підвищення рівня його мотивованості, стимулювання його активності у процесі професійної підготовки;

В ході індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS виявлена відповідна послідовність розвитку готовності до самоосвітньої діяльності:

– засвоєння теоретичних знань про ECTS та особливості організації навчання за цією системою, накопичувальну систему балів, оволодіння ними навичок формування індивідуального плану, індивідуального графіка сприяло усвідомленню значення самоосвітньої діяльності та формуванню мотиваційного компонента такої готовності;

– формування у майбутніх учителів початкових класів системи знань з теорії і практики індивідуалізації професійної підготовки. Під час вивчення спецкурсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів” вони отримують теоретико-методичні знання з теорії індивідуалізації. Акцент при цьому робився на врахуванні індивідуальних особливостей студентів. На практичних заняттях була апробована методика створення індивідуального графіка навчання. Триває розвиток мотиваційного, змістового та починається діяльнісне наповнення компонентів готовності до самоосвітньої діяльності;

– формування у майбутніх учителів початкових класів умінь застосовувати різноманітні форми і засоби індивідуалізації в процесі підготовки до практичних, семінарських занять, виконанні індивідуальних завдань, в тому числі науково-дослідних. Підвищується рівень готовності майбутнього педагога до самоосвітньої діяльності від низького, який був зафіксований на початку, до вищого. Завершається формування змістового компонента зазначеної готовності.

Аналіз результатів формувального експерименту показав, що запропонована технологія індивідуалізації помітно активізує самоосвітню діяльність майбутніх учителів початкових класів, стимулює їх до систематичної

роботи, формує прагнення працювати на рівні індивідуальних можливостей.

У процесі дослідно-експериментальної роботи важливе значення відводилося збагаченню змісту дисциплін математичного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів: сучасна українська мова з практикумом, методика навчання української мови теорією і практикою індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS. Воно було спрямовано на усвідомлення студентом як майбутнім фахівцем власної значущості в процесі професійної підготовки за умови застосування технології індивідуалізації.

Дані дослідження свідчать про значні позитивні зміни у професійній підготовці у експериментальних групах, які показали чітке уявлення про цілі, форми, методи, засоби індивідуалізації професійної підготовки в умовах ECTS.

Порівняльний аналіз результатів дослідження, здійснених до експерименту і після, вказує на позитивні зрушення в якісних показниках рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності. Отримані статистичні дані засвідчили, що рівень професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів значно підвищується при впровадженні у процес професійної підготовки системи запропонованих організаційно-педагогічних умов.

ВИСНОВКИ

У монографії вперше теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено комплекс організаційно-педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання, що забезпечують належний рівень готовності до самоосвітньої діяльності. Одержані результати підтвердили гіпотезу, а реалізовані мета і завдання дали змогу зробити такі **висновки:**

1. Вивчення вітчизняних і зарубіжних педагогічних досліджень та існуючої практики продемонструвало, що зі зміною парадигми освіти змінюється сутність професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Відповідної трансформації зазнають і підходи до оцінки її ефективності.

Сучасний учитель початкових класів не є транслятором інформації, а знаннєвою людиною та творцем, здатним розвиватися, самоудосконалюватися, готовий до подальшої самоосвітньої діяльності, зорієнтований на якісний результат своєї професійної підготовки.

Значна кількість наукових досліджень, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, не розв'язала питань щодо її індивідуалізації й залишила поза увагою застосування зазначеної технології в умовах кредитно-трансферної системи навчання, що на сьогодні є нагальною потребою з боку всіх учасників освітнього процесу. Це робить актуальною проблему підвищення рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи.

У ході теоретичного аналізу наукової літератури було конкретизовано сутність поняття „індивідуалізація професійної підготовки” як складного, багатогранного процесу самоосвітньої діяльності з обов'язковим залученням сучасних інформаційних засобів навчання, що виконує різноманітні освітні функції та завдання, інтегруючи в собі різні форми та методи, забезпечує

опанування на високому рівні базових теоретичних знань, формування загальнонавчальних і професійних умінь та навичок для здійснення самоосвітньої діяльності, потреби до самоосвіти як умови неперервного професійного саморозвитку.

Педагогічний досвід професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та порівняльна характеристика за традиційною системою та кредитно-трансферною дозволив виокремити наступні переваги кредитно-трансферної системи над традиційною: при кредитно-трансферній системі навчання студенти, які мають навички самоосвітньої діяльності і високу мотивацію до навчання, просуваються у процесі здобуття знань значно швидше, ніж ті, що звикли бути пасивними учасниками навчального процесу; кредитно-трансферна система розвиває творчі здібності студентів та їх загальну компетентність, тоді як традиційна система навчання ставить здебільшого завдання репродуктивного характеру; вдосконалення системи контролю знань при кредитно-трансферній системі через врахування поточної оцінки, посилення зв'язку між суб'єктами навчального процесу підвищує якість засвоєння знань студентами та, відповідно, рівень якості професійної підготовки.

2. Підсумками теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел та на основі даних констатувального експерименту визначено стан індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, критерії (ціле-мотиваційний, інформаційно-змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-творчий), показники та рівні індивідуалізації відповідної підготовки (низький, середній, високий) відповідно до „Галузевого стандарту вищої освіти”, Освітньо-професійної програми підготовки бакалавра спеціальності АЗ „Початкова освіта”. Компонентами готовності майбутнього вчителя до самоосвітньої діяльності визначені: мотиваційний (ступінь прояву позитивної мотивації до самоосвітньої діяльності та особистісно-професійного розвитку), змістовий (рівень засвоєння теоретичних знань про форми і методи

індивідуалізації навчання), діяльнісний (уміння і навички планувати індивідуальну траєкторію розвитку, здійснювати самоосвітню діяльність), рефлексивний (здатність до самооцінювання і самоаналізу проведеної роботи, визначення шляхів удосконалення самоосвітньої діяльності). Усі вони взаємопов'язані між собою і впливають на формування рівня один одного.

3. На основі аналізу вимог, що висувуються до сучасного вчителя початкових класів, дослідження суперечностей, що існують у системі його професійної підготовки, і враховуючи специфіку технології індивідуалізації в умовах кредитно-трансферної системи навчання, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс таких організаційно-педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності:

- створення та запровадження індивідуального навчального плану та індивідуального графіка як траєкторії індивідуального розвитку;
- особистісно-орієнтований характер індивідуальних занять та індивідуальних завдань, в тому числі науково-дослідних;
- фасилітаторський супровід професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів викладачем в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

4. На основі узагальнення результатів констатувального етапу експерименту, для реалізації організаційно-педагогічних умов і визначення їх ефективності створено модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання, що сприятиме розвитку його готовності до самоосвітньої діяльності. Розроблена модель була апробована під час формувального етапу експерименту шляхом реалізації її основних складових (компонентів), що забезпечують оптимальний шлях досягнення поставленої мети – підвищення рівня індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розвиток готовності до самоосвітньої діяльності. Розроблена модель упроваджувалась у

чотири етапи, для кожного етапу визначено *провідну* організаційно-педагогічну умову, сформульовано завдання, обрано форми, методи та засоби технологічного забезпечення.

5. У ході дослідницької роботи було розроблено та впроваджено у навчальний процес ознайомчий курс з кредитно-трансферної системи, спецкурс „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів”, науково-методичний семінар „Індивідуальні науково-дослідні завдання”. Результати їх апробації організаційно-педагогічних умов у системі відповідної підготовки дають можливість говорити про дієвість визначених організаційно-педагогічних умов та запропонованої моделі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що забезпечать високий рівень готовності до самоосвітньої діяльності.

Підсумки формувального експерименту дозволили констатувати суттєве підвищення як загального рівня готовності студентів експериментальних груп до самоосвітньої діяльності, так і її окремих компонентів (змістового, рефлексивного) порівняно з результатами контрольних груп. Це свідчить про правомірність зроблених наукових припущень, ефективність апробованої моделі, підтверджує необхідність врахування комплексу виділених у дослідженні організаційно-педагогічних умов для подолання суперечностей, виокремлених у процесі індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що гіпотеза та вихідна методологія є коректними, визначені завдання реалізовані, мета досягнута, сукупність одержаних результатів має важливе значення для підвищення ефективності професійної підготовки студентів відповідних спеціальностей у вищих навчальних закладах.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Одержані результати окреслюють перспективи для подальших досліджень із проблем пошуку нових форм, методів і засобів індивідуалізації

професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Нариси з індивідуальної психології. Режим доступу / <https://knigorai.com/books/212535>
2. Амонашвілі Ш. О. Педагогічна симфонія. Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/shalva-amonashvili-8-mudryh-porad-uchytelyam-i-batkam-u-vykhovanni/>
3. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид., допов./ В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.
4. Анненкова І. П., Стрельцов Є. Л. Ткаченко М. В. Моніторинг якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу: навчальний посібник / І. П. Анненкова, Є. Л. Стрельцов, М. В. Ткаченко; від. ред. проф., засл. діяч науки і техніки України Є. Л. Стрельцов. – Одеса: Одеський національний університет, 2011. – 182 с.
5. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – 753 с.
6. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 21-35.
7. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти: монографія / Г. О. Балл. – Рівне: „Ліста-М”, 2003. – 128 с.
8. Батьківство в радість. Тренінговий курс з формування батьківської компетентності / автори-упорядники Г. М. Лактіонова, І. Д. Зверєва. К.: Фенікс, 2009. 360 с. Режим доступу: <https://sirotstvy.net/upload/iblock/440/440f29a14a8eded75da583-ee8f3fe46.pdf>
9. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади./ І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

10.Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн.

2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади./ І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.

11.Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителів початкових класів /Н.М.Бібік // Післядиплом. освіта в Україні. – 2002. – №2. – С. 60-62.

12.Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н.М.Бібік // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Полтава, 2001 р., 23-25 квіт. / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка; АПН України. Ін-т педагогіки. – Полтава: 2001. – С. 12-13.

13. Богданова І. М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: [монографія] / І. М. Богданова. – О.: Маяк, 1998. – 284 с.

14.Болонська конвенція: підготовка вчителя початкової школи / В. Бондар // Директор школи, ліцею, гімназії : науково-практичний журнал для керівників закладів освіти: Фахове видання з педагогічних та психологічних наук затверджено ВАК України з 2001 р. / Мін. освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: 2004. – № 6. – С. 48-53.

15.Болюбаш Я. Я. Болонський процес: подолання стереотипів / Я. Я. Болюбаш // Освіта України. – 2004. – 19 березня. – С. 5.

16.Болюбаш Я. Я. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / Я. Я Болюбаш // Освіта. – 2004. – № 8.

17.Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

18. Бондар В. І. Дидактика: підручник для студентів вищих педагогічних навч. закладів / В. І. Бондар – К.: Либідь, 2005. – 264 с.

19.Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В.І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – №7. – С. 22-23.

- 20 Бондар В. І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни / В. І. Бондар – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – 48 с.
- 21.Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – АПН України; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: 2000. – 192 с.
- 22.Бондар В. І. Формування компетентності та конкурентноздатності випускника педагогічного ВНЗ / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: зб. наукових праць. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – Вип. 6. – С. 3-9.
- 23.Бондар В. І., Севастюк М. С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи / В. І. Бондар, М. С. Севастюк. – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 60 с.
24. Боришевський, М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності [Текст] : монографія / Мирослав Боришевський. - К. : Академвидав, 2010. - 416 с.
- 25Вашуленко М. С. Нові підходи до шкільної початкової освіти / М. С. Вашуленко: Педагогічна газета. – 2000. – №10. – С. 4.
- 26.Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко: Початкова школа. – 2001. – №1. – С.11-14.
- 27.Вища освіта в Україні. Нормативно – правове регулювання // Нормативний збірник: в 2 т./ За заг. ред. М. Ф. Степка, Л. М. Горбунової. – К.: ФОРУМ, 2007. – Т.1. – 798 с.
28. Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категоріальний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. –

№4. – С. 9-17.

29. Володько В. М. Нормативне забезпечення індивідуалізації процесу навчання у вузі / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 61-66.

30. Галіцан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі: Дис. на здоб. к. пед. н.: 13.00.04 – Одеса: 2010. – 167 с.

31. Галузинський В. Г., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посібник для вузів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.

32. Галус О. М. Індивідуалізація навчання в контексті адаптації студентів до пізнавальної діяльності у педагогічному ВНЗ. – Режим доступу: <http://studentam-net-ua.Htm>

33. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко. – Хмельницький: Вид-во ХГПК. 2000. – 30 с.

34. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 374 с.

35. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. / С. У. Гончаренко. – Видання друге, доповнене й виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 519 с.

36. Гриньова М. В. Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник / М. В. Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2006. – 230 с.

37. Гриньова М. В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра / М.В. Гриньова. – Харків: Фоліо. – 1997. – 256 с.

38. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядиплом. освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Київ: Освіта України, 2006. – 390 с.

39. Девятьярова Т.А. Методика индивидуализации обучения будущих инженеров-педагогов: методические рекомендации / Т.А. Девятьярова. – Харьков: УИПА, 2001. – 45 с.
40. Дідро Дені. Жак-Фаталіст / Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України / В. Підмогильний (пер.). — Харків : Фоліо, 2007. — 447с.
41. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. освіта. — 2011. — № 18. — 43 с.
42. Дмитриченко М. Ф., Хорошун Б. І., Язвінська О. М., Данчук В. Д. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. — К.: Освіта України, 2006. — 440 с.
43. Довідник користувача Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) /упоряд.: Фініков Т. В. [та ін.]; за ред. І. О. Вакарчука. — К.: Україна, 2009. — 160 с.
44. Дубровська Л.О., Дубровський В.Л. До питання про теоретичні основи формування педагогічного професіоналізму студентів педвузу // Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Житомир, 1995. — С. 53.
45. Дубровська Л. О. Індивідуальний підхід до особистості у шкільній практиці другої половини ХІХ ст./ Л. О. Дубровська // Педагогіка і психологія. — Збірник наукових праць. — Випуск 16. — Харків: — 2000. — С. 102-108.
46. Дубровська Л. О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки,, [Електронний ресурс] / Л. О. Дубровська. — Харків, 2001. — 22 с.
47. Духнович, О. В. Вибрані твори / Олександр Васильович Духнович;

- упорядкув., вступ. ст., підготов. текстів та прим. Д. М. Федаки ;
редкол.: І. М. Різак [та ін.]. – Ужгород: Закарпаття, 2003. – 568 с.
48. Енциклопедія освіти / Акад пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1036 с.
49. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – №1. – С. 70-75.
50. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів. – Дис. канд. пед.наук./ В. М. Єремєєва. – Житомир: 2002. – 203 с.
51. Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: Монографія./ В. М. Єремєєва – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 242 с.
52. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: Дис. на здоб. к. пед. н.: 13.00.04 / С. С. Єрмакова. – Одеса: 2003. – 266 с.
53. Єрмолаєва М. В.. Психологія розвитку: Методичний посібник для студентів заочної та дистанційної форм навчання, 2003 Режим доступу <http://medbib.in.ua/psihologiya-razvitiya-metodicheskoe-posobie.html>
54. Заболотська Л. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників: Дис. д-ра пед. наук.: 13.00.04 / Л. О. Заболотська. – ХДУ – Херсон: 2007. – 539 с.
55. Закон України «Про освіту». Режим доступу <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
56. Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. – Режим доступу: // <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
57. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів на нефілологічних факультетів / С.Г. Заскалета // Сучасні

- проблеми професійної підготовки фахівців: Методичний аспект: Збірник наукових праць. – Київ: Науковий світ, 2001. – С. 76-81.
58. Закон України «Про вищу освіту»/ [http:// www. mon.gov.ua/](http://www.mon.gov.ua/).
59. Захаренко О. А. Слово до нащадків / О.А. Захаренко – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 216 с.
60. Захарійчук М. Д. Педагогічні спостереження як компонент професійного розвитку вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К.: 2004. – 215 с.
61. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в системі неперервної професійної освіти / І.А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
62. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб./ І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
63. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А Зязюн. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008. – 608 с.
64. Зязюн Л. І. Теоретичні засади розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. І. Зязюн; Ін-т вищ. освіти АПН України. – Київ: 2008. – 36 с.
65. Івлієва О. М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності учителя початкових класів: автореферат канд. пед. наук 13.00.04. / О. М. Івлієва. – Одеса: 2001. – 20 с.
66. Історія педагогіки та освіти / Джуринський А. Н. Режим доступу: https://stud.com.ua/72313/pedagogika/istoriya_pedagogiki_ta_osviti7, С.146
67. Каушан Т. М. Дидактичні умови організації самостійної роботи майбутніх фахівців з комп'ютерних наук у політехнікумі: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / РВНЗ

„Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) / М. Каушан. – Ялта: 2011. – 20 с.

68. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. В. Кекух. – Ін-т пед. і псих. профес. освіти АПН України. – Київ: 2001. – 22 с.

69. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – №4 (14). – С.82.

70. Кічук Н. В. Індивідуалізація навчально-професійної траєкторії формування майбутнього фахівця – педагогічний сенс портфоліо / Н. В. Кічук // Проблеми освіти: науковий збірник. – К.: 2010. – Вип. 63. – Ч. I. – С. 24-28.

71. Кічук Н. В. Індивідуальна траєкторія становлення фахівця: деякі аспекти проблеми / Н. В. Кічук // Становлення особистості професіонала: перспективи і розвиток : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Одеса: 2009. – С. 103-105.

72. Кічук Н. В. Компетентнісно-орієнтована професійна підготовка педагога: деякі світові дослідження та українські перспективи / Н. В. Кічук // Науковий вісник ІДГУ. – Вип. 32. – Ізмаїл: 2013. – С. 80-83.

73. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: Монографія / Н. В. Кічук, О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук, М. О. Князян; В.О. АПН України. Півден. наук. центр, Ізмаїл. держ. гуманітар. ун-т; Упоряд. та наук. ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 235 с.

74. Кічук Н. В. Педагогічні інновації в системі підготовки фахівця у вищій школі як предмет наукового пізнання / Н. В. Кічук // Проблеми освіти: науковий збірник. – К.: 2012. – Вип. 70. – Ч. I. – С. 28-32.

75. Кічук Н. В. Професійна підготовка вчителя сучасної початкової школи у параметрах компетентнісного підходу / Н. В. Кічук // Сучасна початкова освіта: вектор розвитку. Збірник наукових праць. – Бердянськ: 2012. – С. 93-98.
76. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: монографія / Н. В. Кічук. – Київ: Либідь, 1991. – 96 с.
77. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. В. Кічук. – К., 1993. – 31 с.
78. Коберник Г. І. Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 46. С. 101–105.
79. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: Дис. на здоб. к. пед. н.: 13.00.04 / Ж.В. Ковалів. – Одеса: 2005. – 208 с.
80. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
81. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти: технологічний підхід: [монографія] / Л. В. Коваль. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. – 330 с.
82. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: автореф. дис. на здобуття вченого ступеня д-ра пед наук: спец. 13.00.04 / О. А. Комар. – Умань: 2011. – 34 с.
83. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. / Я. А. Коменський. – К.: Вища школа, 1982. – 656 с111, с.112

- 84.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
- 85.Кудикіна Н. В. Методологічні аспекти формування змісту професійно-технічної освіти / Н. В. Кудикіна // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – № 2. – С. 161-165.
- 86.Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ А. І. Кузьмінський. –К.: Знання, 2005. – 488 с.
- 87.Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник України. – 1999. – № 8. – С. 8-23.
- 88.Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український, Українсько-польський щорічник /за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – К.: Ченстохова, 2000. – № 2. – С. 16-17.
- 89.Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна наука в Україні. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 11.
- 90.Левківський К. М. Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу / К. М. Левківський, Ю. В.Сухарніков // Вища школа. – № 5-6. – 2004. – С. 89.
- 91.Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / С. А. Литвиненко. – К.: 2005. – 40 с.

- 91.2огачевська С. П. Педагогічна творчість сільського вчителя
http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/8/visnuk_11.pdf
- 93.Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення: навч. посібник для самост. вивч. дисципліни./ В. С. Лозниця. – К.: «ЕксОБ», 1999. – 228 с.
- 94.Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця// Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз [Монографія] / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К.: 2003. – С. 691-811.
- 95.Манькусь І. В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ: 2006. – 20 с.
- 96.Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. – К.: 2009. – 47 с.
- 97.Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога / Педагогічний дискурс. – 2010. – №8. – С. 116-118
- 98.Маслоу А. Мотивація та особистість Режим доступу <https://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>.
- 99.Миценко В. І. Індивідуальний підхід до виховання дітей у педагогічній спадщині Г. Спенсера (1820-1903 рр.): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т імені В. Винниченка. – Кіровоград: 2002. – 185 с.

100. Мільто Л.О. Розвиток ідей педагогічної майстерності в зарубіжній філософсько-педагогічній думки / Л.О.Мільто // Наукові записки Вінницького держ. Пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – Вінниця: ТОВ «Нілал ЛТД», 2013. – С. 324-329.
101. Мільто Л. О. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в ін-новаційній освіті : монографія / За ред. проф. М.О. Лазарєва / Л. О. Мільто «Концептуальні засади визначення педагогічної майстерності» колективна монографія. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 112-136.
102. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч. посіб. / Мільто Л. О. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.
103. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійно-педагогічної підготовки: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Сумський держ. педагогічний ун-т ім. А.С. Макаренка. – Суми: 2001. – 165 с.
104. Модель формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання / Л. Е. Бекірова // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – № 2. – С. 34-47.
105. Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения / В. Ф. Моргун // Вопросы психологии: издается с 1955 года / Ред. А. А. Смирнов, О. А. Коноп-кин. – 1976. – №6 ноябрь–декабрь 1976. – С. 54-69.
106. Ничкало Н. Г. Наукові дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Н. Г. Ничкало // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: 1996. – Ч. 1. Нова парадигма вищої освіти. – С. 19-23.

107. Ніколаєнко С. М. Управління якістю вищої освіти: теорія, аналіз і тенденції розвитку: Монографія. – К.: Київ. нац. торг.-економ. ун-т, 2007. – 518 с.
108. Олпорт Г. Становлення особистості Режим доступу : https://royallib.com/book/olport_gordon/stanovlenie_lichnosti_izbrannie_trudi.html.
109. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
110. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) / За ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль: вид. ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
111. Отич О. М. Індивідуальність як філософська та наукова категорія / О. М. Отич // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів наук.-методол. семінару / [за ред. І. А. Зязюна]. – Чернівці: 2008. – С. 40-43.
112. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. Дис. докт. пед. наук: 13.00.04 Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ: 2009. – 456 с.
113. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: [монографія] / О. М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 751 с.
114. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору): Дис. канд. пед. наук: 13.00.04

- / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: 1997. – 256 с.
- 115.Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / О. М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 247 с.
- 116.Павленко Н. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій: Автореферат дис. канд. пед. наук 13.0. – Київ: 2008. – 20 с.
- 117.Паламарчук В. І. Від творчої особистості до нових технологій навчання / В. І. Паламарчук, С. Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – №2. – С.54-55.
118. Паршук С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до національного виховання учнів: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / С. М. Паршук. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса: 2006. – 190 с.
119. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: [моногр.] / Л. Є. Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 220 с.
120. Пехота О. М. Індивідуальність вчителя. Теорія і практика. / О. М. Пехота – Миколаїв: Іліон, 2011. – 271 с.
121. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. М. Пехота. – К.: 1997. – 52 с.
123. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Пехота. – К.: 1997. – 430 с.
- 124.Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: [монография] / Е. Н. Пехота; под. ред. И. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 281с.

125. Пехота О. М. Освітні технології: вчитель фізики: навчальний посібник / О. М. Пехота, І. В. Манькусь. – Миколаїв: видавництво «Іліон», 2010. – 227 с.
126. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – 2-ге вид.: доп. і перероб. / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 272 с.
127. Пехота О. М. Педагогічна підготовка вчителя: шляхи гуманізації / О. М. Пехота // Науковий вісник МДПУ. Пед. науки. – Випуск 4. – Миколаїв 2001. – С. 29-37.
128. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / Педагогіка і психологія. – 1994. – №4. – С. 106-113.
129. Пехота О. М. Формування технологічної культури сучасного викладача як складова його педагогічної майстерності / О. М. Пехота // Етика і естетика педагогічної дії. Збірник наукових праць Випуск 3. – Київ – Полтава: 2012. – С. 165-180.
130. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 240 с.
131. Подготовка студентов к работе с учащимися 6-летнего возраста: Учеб. пособие / [А. Я. Савченко, В.Ф. Олейник, С.Л. Коробко, Н.М. Библик]; под ред. А.Я. Савченко. – К.: Вища школа, 1990. – 263 с.
132. Положення про кредитно-трансферну систему навчання МДУ. – МДУ імені В. О. Сухомлинського. – 2007. – 24 с.
133. Поніманська Т. І. Психологічні особливості підготовки студентів до гуманістичного виховання / Т. І. Поніманська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету / Рівненський держ. гум. ун-т. – Рівне: РДГУ, 2001. – Вип. 16. – С. 54-57.

134. Прасол Н. О. Готовність до самоосвітньої діяльності як показник рівня професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 1.43. – Миколаїв: МНУ, 2013. – С. 79.
135. Прасол. Н. О. Застосування індивідуальних завдань у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів в умовах ЄКТС / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 1.32. – Миколаїв: МНУ, 2011. – С.142-145.
136. Прасол Н. О. Особливості застосування індивідуального навчального плану студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім.В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 1.28. – Миколаїв: МДУ, 2010. – С. 138-144.
137. Прасол Н. О. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 1.33. – Миколаїв: МНУ, 2011. – С. 116-120.
138. Прасол Н. О. Мотиваційний компонент в підготовці майбутнього вчителя початкових класів / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 1.36. – Миколаїв: МНУ, 2011. – С.140-143.
139. Прасол Н. О. Індивідуалізація професійної підготовки вчителя як засіб формування педагогічної майстерності / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О.

Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. –

Випуск 1.38. – Миколаїв: МНУ, 2012. – С.51-55.

140. Прасол Н. О. Індивідуалізація як основа професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання / Н. О. Прасол // Наукові записки КДПУ імені В. Винниченка. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. - Випуск 123, Т. II. – Кіровоград: КДПУ, 2013. – С. 280-283.

141. Прасол Н. О. Компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності / Н. О. Прасол // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції „Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток” – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. – С.70-73.

142. Прасол Н. О. Модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи навчання / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 1.40. – Миколаїв: МНУ, 2013. – С.92-95.

143. Прасол Н. О. Моніторинг якості знань як умова застосування індивідуалізації професійної підготовки майбутніх вчителів / Н. О. Прасол // Материалы научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании. – Т. 26. – Одесса: 2010. – С. 61-62.

144. Прасол Н. О. Фасилітаторська позиція викладача в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів / Н. О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Випуск 1.39. – Миколаїв: МНУ, 2012. – С. 238-241.

145. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: навч. посібник для вищих навч. закладів / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов; АПН України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х.: Колегіум, 2008. – 344 с.
146. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів / вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського / М. Ю. Прокоф'єва. – Одеса: 2008. – 22 с.
147. Прохорова О. О. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутніх інженерів – педагогів. Дисертація канд. пед. наук / О. О. Прохорова. – Харків: 2008. – 306 с.
148. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) / С. В. Ратовська. – Ялта: 2010. – 20 с.
149. Рибак О. Б. До питання про тенденції розвитку проблеми індивідуалізації навчання у середній школі Англії / О. Б. Рибак // Розвиток проблем психолого-педагогічної науки в науково-технічній творчості молоді: зб. наук. пр. студентів, аспірантів, докторантів. – К.: УДПУ, 1993. – Вип. 1. – С. 237-238.
150. Рибак О. Б. Індивідуалізація навчання в Англії.– Дис канд. пед. наук. – Київ: 1994. – 156 с.
151. Рибалка В. Лев Виготський: культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і вчення про особистість // Психологія і суспільство. 2002. № 2;
152. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти./ О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

153. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти». – Полтава. – 2001. – С. 8.
154. Семиченко В. А. Рефлексивний підхід як основа технологічного забезпечення підготовки педагогічних кадрів / В. А. Семиченко. Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку: збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Миколаїв: Видавництво МФ НаУКМА, 2002. – С. 64–68.
155. Семиченко В. А. Рефлексивні передумови індивідуалізації професійної підготовки у вищій школі / В. А. Семиченко. – Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т.1. Педагогіка і психологія вищої школи. – Київ: Наукова думка, 2007. – С. 178–186.
156. Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л. В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / За заг. ред. В.А.Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001. – 253 с.
157. Сікорський І. П. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посібник. / І. П. Сікорський – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2006. – 127 с.
158. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів./ Г. С. Сковорода. – К.: Наукова думка. – Т. 1. – 1973. – 532 с.
159. Скоробогатова М. Р. Моделі підготовки вчителів початкових класів у вищій школі України / М. Р. Скоробогатова // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»/ Архів номерів / Випуск №1 [2009]. – Режим доступу до електронного документу http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_authors_skorobogatova_mr/

160. Скрипченко О. В. Психолого—педагогічні основи навчання: навч. посібник /О. В. Скрипченко, О. С.Падалка, Л. О. Скрипченко. – К.: УЦДК, 2003. – 328 с.
161. Смалько Л. Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. Є. Смалько; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 20 с.
162. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності: [монографія] / М. М. Солдатенко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
163. Спірін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики: Дис. д-ра пед. наук.: 13.00.04 / О. М. Спірін. – Київ: 2009. – 495 с.
164. Стандарт вищої освіти України. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. Ступінь – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка. Спеціальність 013 Початкова освіта. Режим доступу <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/013-Pochatk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> 42, с.16
- 165.Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 211.
166. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа: Избр. призыв. В 5-ти т. – К.: 1980. – Т 4. – 410 с.
- 167.Сухомлинський В. О. Сто порад учителям // Вибр. тв.: У 5 т. Т. 2. – К.: Рад. шк., 1976. – 654 с.
- 169.Сухомлинський, В. О. Школа радості. Роки дитинства / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
- 170.Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. канд. пед. наук / Т. В.

Тихонова; Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України. – К.: 2001. – 20 с.

171. Торшевська О. В. Проблема формування відповідальності як професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів. // Матеріали міжнародної конференції. – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2009. – С. 2.

172. Українська радянська енциклопедія. – Т.7. – 2-е видання. – К.: 1982. – 526 с.

173. Унт І.Е. Індивідуалізація і диференціація навчання. Режим доступу: https://hum.edu-lib.com/pedagogika-psihologiya/unt-i-e-individualizatsiya-i-differentsiatsiya-obucheniya#google_vignette

174. Фромм Е. Мати чи бути? Режим доступу https://hromadalib.files.wordpress.com/2015/12/fromm_2010_have.pdf

175. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.

176. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття вченого ступеня д-ра пед наук: спец. 13.00.04 / Л. О. Хомич ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: 1999. – 38 с.

177. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів”: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. – К.: 2004. – 412 с.

178. Цідило І. М. Дидактичні умови індивідуалізації трудового навчання учнів 8-9 класів засобами інформаційних технологій. Автореферат дис. канд. пед. наук 13.00.04. / І. М. Цідило. – К.: 2006. – 20 с.

179. Чобітько М. Г. Особистісні компоненти у особистісному становленні майбутнього вчителя / М. Г. Чобітько // Освіта і управління. – 2007. – Т.10. – №1. – С. 70–75.

180. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник.
— Х.: Прапор, 2007.— С. 174.
181. Шестопалова І. О. Індивідуалізація навчання іноземних мов у вищій школі Великої Британії: Монографія. / І. О. Шестопалова. — Київ: Науковий світ, 2004. — 184 с.
182. A Frameworks for Qualifications of the European Higher Education Area;
http://www.bologna-berger2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf
183. American Higher Education in the Twenty – First Century. Ed. By/ Philip A. Altbach, Robert O. Berdath, Patricia G. Gumpert. – The Hopkins University Press, 1998. – 112 p.
184. Corner, J., Hawthorn J. Communication Studies: An Introductory Reader / J. Corner, J. Hawthorn. – London. – 1980. – 287 p.
185. Cros, F. Quels enseignants en 2020? / F. Cros // Futuribles. – 2001. – № 267. – P. 45-52.
186. Engel, J., Warshaw M., Kinear T. Promotional Strategy: Managing the Communication process. Homewood, Irwin. – 1987. – 324 p.
187. Hodson, P. Quality assurance in higher education. Fit for new millennium or simply year 2000 compliant? / Hodson P., Thomas H. // Higher Education. – 2003. – V.45. – № 2. – P. 375 – 387.
188. Lambert, D. Training tomorrow's teachers today / D. Lambert, M.S. Totterdell M.S. // Magister. – 1995. – №5. – P. 56
189. Patterson, C. H. Humanistic education / C. H. Patterson – N.J.: Englewood Cliffs, 1973. – P. 94.
190. Percival, E, Ellington H. A Handbook of Educational Technology / E. Percival, H. Ellington. – London; N.Y., 1984. – P. 12, 13, 20.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ШКАЛА ОЦІНЮВАННЯ

НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЗА ECTS

Кількість балів	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS	
		Рівень	Пояснення
90-100	Відмінно	A	Відмінно (відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок)
80-89	Добре	B	Дуже добре (вище середнього рівня з кількома помилками)
65-79		C	Добре (в загальному вірне виконання з певною кількістю суттєвих помилок)
55-64	Задовільно	D	Задовільно (непогано, але зі значною кількістю недоліків)
50-54		E	Достатньо (виконання задовольняє мінімальним критеріям)
35-49	Незадовільно	FX	Незадовільно (з можливістю повторного складання)
1-34		F	Незадовільно (з обов'язковим повторним курсом)

ДОДАТОК

Анкета А

для студентів I-IV курсів

Мета: визначення ставлення майбутніх учителів до обсягу вивчення нормативних та дисциплін варіативної компоненти

1. На якому курсі Ви вчитеся?
2. Чи ознайомлені Ви з навчальним планом спеціальності?
3. З яких циклів складається навчальний план?
4. З якою метою вивчаються нормативні дисципліни?
5. Що ви розумієте під поняттям „варіативна компонента навчального плану” ?
6. Зазначте, будь ласка, як, на Вашу думку, враховано особистісні потреби студентів при розподілі обсягу нормативних та дисциплін варіативної компоненти ?
 - а) такий розподіл не враховує особистісних інтересів студентів;
 - б) врахування особистісних інтересів відбувається частково;
 - в) мене задовольняє обсяг, передбачений галузевим стандартом;
 - г) маю власну думку.
7. Ваші пропозиції щодо співвідношення нормативних та дисциплін варіативної компоненти.

Дякуємо за співробітництво.

ДОДАТОК Б

Анкета

для студентів I-IV курсів

Мета: визначення стану професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS

Дайте відповідь „так” або „ні” на поставлені питання.

1. Чи знайомі Ви з організацією навчального процесу за кредитно-трансферною системою?

2. Чи орієнтуєтесь Ви в системі оцінювання за кредитно-трансферною системою навчання?

3. Чи сприяє кращому опануванню навчального матеріалу різнорівневий розподіл теоретичних і практичних завдань, змістових і залікових модулів?

4. Чи можете Ви сказати, що робота над завданнями 1 і 2 рівнів у складі мікрогруп сприяє кращому виконанню і захисту виконаних робіт ?

5. Чи можете Ви у будь-який момент протягом семестру достовірно прогнозувати і коригувати оцінку (рейтинг) за результатами роботи?

6. Чи готові Ви до системної самоосвітньої діяльності протягом навчання?

7. У зв'язку зі збільшенням обсягу самостійної роботи, чи вистачає Вам часу на підготовку до занять з інших дисциплін ?

8. Як в цілому Ви оцінюєте запроваджену систему навчання ?

Дякуємо за співробітництво.

ДОДАТОК В

Анкета

для викладачів

Мета: вивчення рівня володіння викладачами технологією індивідуалізації

з/п	Питання	Відповідь
1	Скільки часу, за Вашим уявленням, повинне займати виконання індивідуальних завдань, відвідування індивідуальних занять у студентів із загальної кількості часу, який необхідний для вивчення навчальної дисципліни	1) 50 % 2) 33 % 3) 25 % 4) 10 %
2	Чи володієте Ви технологією індивідуалізації професійної підготовки:	1) так; 2) скоріше так, ніж ні; 3) скоріше ні, ніж так; 4) ні
3	Чи вмієте Ви надати студентам допомогу в плануванні індивідуальної траєкторії розвитку	1) так; 2) скоріше так, ніж ні; 3) скоріше ні, ніж так; 4) ні
4	Чи застосовуєте Ви в навчальному процесі форми індивідуальної роботи зі студентами	1) так; 2) скоріше так, ніж ні; 3) скоріше ні, ніж так;

		4) ні
5.	Чи систематично Ви застосовуєте наступні технології: а) кейс-метод; г) проектний метод; д) модульна технологія навчання; є) робота студентів з тьютором	1) так; 2) скоріше так, ніж ні; 3) скоріше ні, ніж так; 4) ні
6.	Чи займаєтесь Ви самовдосконаленням як: а) викладач з певної дисципліни; б) педагог	а) б) 1) так; 2) скоріше так, ніж ні; 3) скоріше ні, ніж так; 4) ні
7.	Чи сприймаєте Ви педагогічний процес як творчий	1) так; 2) скоріше так, ніж ні; 3) скоріше ні, ніж так; 4) ні
10.	Чи займаєтесь Ви науковою роботою	1) так; 2) скоріше так, ніж ні; 3) скоріше ні, ніж так; 4) ні

Дякуємо за співробітництво.

ДОДАТОК Д

ТЕСТ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

Мета: виявити ставлення викладачів до індивідуалізації професійної підготовки

Поміркуйте над своїм відношенням до проблеми та запишіть свою думку в середню колонку.

Традиційні відносини	Моє відношення	Індивідуалізація професійної підготовки
Я володію всією інформацією		Залучаю студентів до обговорення програми навчання та інформації
Мій обов'язок передавати знання		Я не єдине джерело знань
Я відповідаю за ваше навчання та рівень підготовки до майбутньої професійної діяльності		Ви відповідальні за своє навчання та рівень підготовки до майбутньої професійної діяльності
Моє завдання – контролювати, як ви працюєте		Моє завдання – забезпечувати вас джерелами та підтримкою
Я фахівець і доросла людина, тому маю право одноосібно приймати рішення та судити про ваші успіхи у навчанні		Я вірю у ваші можливості, ви можете навчатися і можете взяти відповідальність на себе про свою професійну підготовку

ДОДАТОК Е

Анкета

для студентів І курсу

Мета: вивчення рівня обізнаності студентів з інформаційним пакетом спеціальності

1. Що таке інформаційний пакет спеціальності ?
2. Чи знайомі Ви з його змістом?
3. З яких частин складається інформаційний пакет?
4. Чи отримуєте Ви повну інформацію про організацію навчального процесу в умовах ECTS ?
5. Як допомагають матеріали інформаційного пакету в організації самоосвітньої діяльності?
6. Як часто Ви звертаєтесь до змісту інформаційного пакета під час підготовки до занять?
7. Чи потребуєте Ви допомоги з боку координатора з ECTS, викладача-фасилітатора під час планування свого навчання?
8. До кого Ви звертаєтесь за допомогою в разі потреби отримати консультацію ?
9. Що, на Вашу думку, слід поліпшити у змісті інформаційного пакету зі спеціальності?

Дякуємо за співпрацю.

ДОДАТОК Ж
Програма ознайомчого курсу з
Європейською кредитно-трансферною системою навчання
для студентів I курсу
(формульвальний експеримент)

Номер модуля	Тематика заняття	Кількість годин		
		лекції	практичні	сам. роб.
I	1.1. ECTS і Європейський простір вищої освіти	2		2
	1.2. Принципи кредитно-трансферної системи навчання	2	2	2
	1.3. Організація навчання за кредитно-трансферною системою	2	2	2
I	2.1. Інформаційне забезпечення навчального процесу в умовах ECTS	2	2	2
	2.2. Індивідуальний навчальний план. Методика „Навігатор”	2	4	2
	2.3. Як організувати самоосвітню діяльність	2	2	2
Усього годин		12	12	12

Зміст програми факультативу

Модуль №1 ECTS і Європейський простір вищої освіти

1.1. Європейська кредитно-трансферна система (лекція)

Історія виникнення ECTS. Ключові особливості ECTS. ECTS як орієнтована на студента система навчання. Контроль і оцінювання навчальних досягнень.

Завдання для самостійної роботи:

- підготувати реферативну інформацію про історію виникнення ECTS;
- підготувати реферативну інформацію про ключові особливості ECTS.

1.2.1. Принципи кредитно-трансферної системи навчання (лекція)

Загальні принципи навчання у вищій школі. Сутність принципів кредитно-трансферної системи навчання. Індивідуалізація як один з основних принципів навчання в умовах ECTS.

1.2.2. Принципи кредитно-трансферної системи навчання (практичне заняття).

План

1. Знайомство з загальними принципами навчання у вищій школі.
2. Принцип індивідуалізації як один з основних в умовах кредитно-трансферної системи навчання.
3. Принцип кредитності в системі ECTS.

1.3.1. Організація навчання за кредитно-трансферною системою (лекція)

Особливості визначення навчального навантаження за ECTS. Поняття кредиту і модуля. Аудиторне навантаження та самостійна робота студента.

1.3.2. Організація навчання за кредитно-трансферною системою (практичне заняття)

План

1. Навчальне навантаження студента.
2. Кредит та змістовий модуль.
3. Співвідношення аудиторної і самостійної роботи.

Модуль № 2. Інформаційне забезпечення навчального процесу в умовах ECTS

2.1. Інформаційний пакет спеціальності (практичне заняття)

План

1. Інформація про навчальний заклад.
2. Інформація про програми.
3. Загальна інформація для студентів.

2.2.1. Індивідуальний навчальний план (лекція)

Індивідуальний навчальний план, принципи його формування. Викладач-фасилітатор.

2.2.2. Індивідуальний навчальний план (практичні заняття)

План

1. Принципи формування індивідуального навчального плану.
2. Методика „Навігатор”.
3. Педагогічний супровід навчання за ECTS. Викладач-фасилітатор.

2.3. Організація самоосвітньої діяльності (лекція)

Самоосвітня діяльність як засіб самостійного набуття знань, вмінь та навичок. Організація самоосвітньої діяльності. Мета самоосвітньої діяльності.

План

1. Тестування „Чи організована Ви людина”.
2. Анкетування „Розподіл вільного від навчальних занять часу”.
3. Психолого – педагогічний тренінг „Я багато встигати р

ДОДАТОК 3

**Програма спецкурсу „Індивідуалізація професійної
підготовки майбутніх учителів початкових класів”**

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор з навчальної роботи

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів
початкових класів**

напряму підготовки А Освіта

для спеціальності: АЗ Початкова освіта

Кредитно-трансферна система
організації навчального процесу

Миколаїв

Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Робоча програма з навчальної дисципліни складена на основі освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики підготовки бакалаврів педагогічної освіти за напрямом підготовки А Освіта спеціальності А3 „Початкова освіта”

Розробник: ст. викладач Прасол Н. О.

Схвалено навчально-методичною комісією

Протокол № від Голова _____

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 2	Галузь знань Педагогіка	варіативна	
	Напрямок підготовки А Освіта		
Модулів – 1	Спеціальність: А3 Початкова освіта	Рік підготовки:	
Змістових модулів – 1		3-й	-
Індивідуальне науково-дослідне завдання – „Індивідуальна траєкторія розвитку”		Семестр	
Загальна кількість годин – 60 год.		5-й	-
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: 3 аудиторних – 2 самостійної роботи студента - 1	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	12 год.	-
		Практичні, семінарські	
		20 год.	-
		Самостійна	

		<i>робота</i>	
		28	-
		год.	
		<i>ІНДЗ:</i> 4 год. -	
		Вид контролю: залік	

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної роботи становить: для денної форми навчання – 32 год./ 28 год.

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Метою спецкурсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів ” є висвітлення теоретичних основ, питань технології та організації індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Завданнями курсу є:

- ознайомлення з особливостями індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- знайомство з логікою і механізмом формування індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання;
- розвиток у студентів готовності до самоосвітньої діяльності.

У результаті вивчення курсу студенти повинні **знати:**

- сучасні вітчизняні і зарубіжні підходи до поняття „індивідуалізація професійної підготовки”;
- основні положення особистісно-орієнтованого підходу;
- сутність індивідуалізації професійної підготовки;
- умови індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя;
- логіку і механізм формування індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання.

уміти:

- здійснювати самоосвітню діяльність в процесі професійної підготовки;

початкових класів: європейський вимір												
Тема 2. Індивідуалізація професійної підготовки позицій гуманістичного підходу.	1 0											
Тема 3. Форми і засоби індивідуалізації професійної підготовки.	1 0											
Тема 4. Організаційно-педагогічні умови індивідуалізації.	1 0											
Тема 5. Індивідуальні форми навчання.	1 0											
Тема 6. Модель індивідуалізації професійної підготовки.	1 0											
Усього годин	6 0	2	0	--		8						

4. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів: європейський вимір	2

	Індивідуалізація професійної підготовки з позицій гуманістичного підходу	2
	Форми і засоби індивідуалізації професійної підготовки.	4
	Організаційно-педагогічні умови індивідуалізації.	4
	Індивідуальні форми навчання.	4
	Модель індивідуалізації професійної підготовки	4
	<i>Разом</i>	20

5. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кіл ькість годин
	Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS: історичний аспект	6
	Праксеологічний підхід до професійної підготовки	6
	Форми і засоби індивідуалізації професійної підготовки	4
	Індивідуальний темп навчання	4
	Особливості навчання за індивідуальним графіком	4
	Модель індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.	4
	<i>Разом</i>	28

6. Індивідуальне навчально - дослідне завдання

Індивідуальне навчально-дослідне завдання — це обов’язковий вид самостійної і науково-дослідної роботи студента, форма вивчення актуальних

проблем індивідуального професійного розвитку, передбачених навчальною програмою курсу, початковий етап науково-педагогічного дослідження.

Виконання ІНДЗ з курсу „Індивідуалізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів” – важливий етап підготовки до професійної діяльності. ІНДЗ передбачає:

- самодіагностику та самоаналіз індивідуальних якостей студента за певними методиками;

- вивчення, творче осмислення та систематизацію матеріалів самодіагностики, самоспостережень та самоаналізу;

- поповнення і поглиблення набутих у процесі аудиторної роботи знань, умінь і навичок дослідницької, аналітичної, рефлексивної та прогностичної діяльності;

- розробку програми особистісно-професійного саморозвитку.

Орієнтовна структура ІНДЗ:

- вступ (обґрунтовується актуальність теми, визначаються мета і завдання);

- основна частина (теоретичне обґрунтування досліджуваної проблеми, основні результати роботи);

- висновки (формулюються аргументовані і обґрунтовані думки з підсумків

- роботи, пропозиції, власні шляхи розв’язання педагогічної проблеми, практичні рекомендації);

- список використаної літератури (подається згідно вимог бібліографування).

Обсяг ІНДЗ до 5 сторінок друкованого тексту.

10. Методи навчання

Словесні та інтерактивні: лекції, бесіди, дискусії, диспути

Практичні: психолого-педагогічні методики, практичні роботи

Наочні: ілюстрації, комп'ютерні презентації

Проектні: індивідуальна траєкторія розвитку

11. Методи контролю

Індивідуальне і фронтальне опитування, самостійні роботи, тестування, модульна контрольна робота, перевірка індивідуальних творчих завдань.

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Розрахунок рейтингових балів

за видами контролю (для 1 модуля/ 2 кредити)

№ п/п	Вид діяльності	Коефіцієнт (вартість) виду	Кількість робіт	Результат (максим.)
1.	Практичні заняття	5	6	30
2.	Індивідуальна робота (реферат, проект)	10	4	40
3.	Самостійна робота	5	6	30
4.	Модульна контрольна робота	100	1	100
Підсумковий рейтинговий бал:				200

13. Методичне забезпечення

Пехота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: Навчальний посібник. – Вид. 2-ге, перероб. і доп. – Миколаїв: ТОВ «Фірма «Іліон», 2011. – 272 с.

14. Рекомендована література

1. Анненкова І. П., Стрельцов Є. Л. Ткаченко М. В. Моніторинг якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу: навчальний посібник / І. П. Анненкова, Є. Л. Стрельцов, М. В. Ткаченко; від. ред. проф., засл. діяч науки і техніки України Є. Л. Стрельцов. – Одеса: Одеський національний університет, 2011.– 182 с.

2. Болюбаш Я. Я. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / Я. Я Болюбаш.// Освіта. – 2004. –№8.

4. Карнеги Д. Як набути друзів і впливати на людей. - К.: Знання – 1989.

ДОДАТОК К

Анкета

для студентів I-IV курсів

Мета: визначення мотивів вибору дисциплін варіативної компоненти навчального плану

1. У мене є здібності до цього предмету.
2. Він потрібен для майбутньої роботи.
3. Знання з цього предмету допоможуть мені в подальшій успішній професійній кар'єрі.
4. Цікавий та захоплюючий предмет.
5. Батьки порадили обрати цей предмет, тому що вважають його важливим.
6. Цей предмет мені порадив обрати викладач-фасилітатор.
7. Мої друзі цікавляться цим предметом, тому обрав і я.
8. Цей предмет читає викладач, якого я поважаю.
9. Цей предмет, на мою думку, легше вивчати, ніж інші.
10. Не можу обґрунтувати свій вибір.

Дякуємо за співпрацю.

ДОДАТОК Л

АНКЕТА

для студентів I-IV курсів

Мета: визначення ступеня готовності майбутніх учителів до індивідуалізації навчального процесу

1. Які форми індивідуалізації навчального процесу, на Вашу думку, сприяють підвищенню якості професійної підготовки?

2. Визначте привабливі сторони використання різних форм і методів індивідуалізації навчального процесу.

3. Дайте визначення терміну „індивідуалізація навчального процесу”.

4. Назвіть монографії, навчально-методичні посібники та їх авторів, в яких розкриваються проблеми індивідуалізації навчального процесу.

5. Перерахуйте форми і засоби індивідуалізації, яким Ви надаєте переваги.

6. З теорією і практикою індивідуалізації навчального процесу Ви ознайомилися:

- а) у школі;
- б) у вищому навчальному закладі;
- в) самостійно.

7. Ваші пропозиції щодо втілення технології індивідуалізації у навчальний процес.

Дякуємо за співпрацю.

ДОДАТОК М

Анкета

для студентів I-IV курсів

Мета: встановлення рівня сформованості мотивів самоосвітньої діяльності.

№ з/п	Мотив	Ранг мотиву (7-1)
.	Стати висококваліфікованим спеціалістом	1 2 3 4 5 6 7
.	Отримати диплом	1 2 3 4 5 6 7
.	Успішно продовжити навчання на наступних курсах	1 2 3 4 5 6 7
.	Успішно вчитися, скласти екзамени на «добре» та «відмінно»	1 2 3 4 5 6 7
.	Постійно отримувати стипендію	1 2 3 4 5 6 7
.	Отримати міцні знання	1 2 3 4 5 6 7
.	Бути постійно готовим до чергових занять	1 2 3 4 5 6 7
.	Не запускати вивчення предметів навчального циклу	1 2 3 4 5 6 7
.	Не відставати від однокурсників	1 2 3 4 5 6 7
0.	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	1 2 3 4 5 6 7
1.	Виконувати педагогічні вимоги	1 2 3 4 5 6 7

2.	Заручитися повагою викладачів	1 2 3 4 5 6 7
3.	Бути прикладом для однокурсників	1 2 3 4 5 6 7
4.	Досягти похвали від батьків і оточуючих	1 2 3 4 5 6 7
5.	Уникнути осуду й покарання за погане навчання	1 2 3 4 5 6 7
6.	Отримати інтелектуальне задоволення	1 2 3 4 5 6 7

Дякуємо за відповіді

Інструкція: оцініть за 7-бальною шкалою наведені у списку мотиви навчальної діяльності за їх значущістю для вас. При цьому вважається, що 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 7 балів – максимальній.

Методика оцінки мотиву й квадратичного відхилення.

Використовуються протоколи: індивідуальний і груповий.

Індивідуальний протокол

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

_____ курс _____ група

Номер мотиву за списком.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
7	4	2	1	7	5	3	3	4	7	7	5	1	2	3	6

Груповий протокол

Група № _____

№	П.І.Б.	Номер мотиву за списком
---	--------	-------------------------

з/п		1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
1 .		7
2 .		4
3 .		5
4 .	...	...

Сума балів _____

Середнє арифметичне значення оцінки мотиву _____

Додаток Н

Анкета

для студентів I-IV курсів

Мета: встановлення мотивованості навчання за обраною професією

Ви обрали професію педагога тому що:

1. Подобається постійно бути серед учнів.
2. До педагогічного ВНЗ вступити легше, ніж куди-небудь ще.
3. Пішла до педагогічного ВНЗ з подругою «за компанію».
4. Батьки вирішують, ким мені (йому) бути.
5. Дуже хотілося бути педагогом.
6. Подобається кому-небудь що-небудь пояснювати.
7. Подобається керувати людьми.
8. Люблю дітей.
9. Люблю виступати перед аудиторією.
10. Головне - заробити гроші, а де – все одно.
11. Приваблює велика відпустка.
12. Приваблює короткий робочий тиждень.
13. Хочеться творчої роботи.
14. Наслідувала приклад батьків.
15. Хочеться бути таким, як перша вчителька.
16. Хочеться бути таким, як улюблений учитель.
17. Хочеться бути кращим за педагогів, які вчили мене.
18. Хочеться легкої цікавої роботи.
19. Я більше нічого не вмію робити.
20. У педагога багато вільного часу.

21. Сподіваюся краще вчити і виховувати власних дітей.
22. Вважаю, що це моє покликання.
23. Люблю займатися самоосвітою.
24. Люблю допомагати іншим.
25. Подобається зручний режим праці.
26. Подобається, що вільна друга половина дня.
27. Цікаво спілкуватися з іншими людьми.
28. Подобається конкретність педагогічної професії.
29. Подобається можливість творчого зростання.
30. Більше працювати немає де.
31. Обурює низька якість системи освіти.
32. Приваблює постійний літній відпочинок.
33. Чи не все одно, де працювати.
34. Робота як робота, буває і гірше.

Під знаком «+» записуються позитивні, на Ваш погляд, мотиви вибору професії вчителя, а під знаком «-» негативні. За бажанням можна записати свої мотиви вибору професії у будь – який стовпчик.

Дякуємо за співпрацю.

Додаток П

Програма науково-методичного семінару „Індивідуальні науково-дослідні завдання”

Загальні відомості про семінар:

Цільова група: викладачі

Мета семінару: підвищити рівень методичної компетентності викладачів

Завдання семінару:

- ознайомитися з системою індивідуальних науково-дослідних завдань з сучасної української мови та методики навчання української мови в Інституті педагогічної освіти;
- дати теоретичне та методичне обґрунтування особливостей методичного супроводу виконання індивідуальних науково-дослідних завдань в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS;
- створити умови для обміну досвідом викладачів інституту щодо індивідуальних науково-дослідних завдань;
- напрацювати рекомендації щодо підвищення ефективності методичного супроводу виконання індивідуальних завдань майбутніми учителями початкових класів;

Очікувані результати:

- підвищення рівня методичної компетентності викладачів щодо керівництва виконанням індивідуальних науково-дослідних завдань;
- напрацювання рекомендацій щодо використання різних типів індивідуальних науково-дослідних завдань в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Форми реалізації поставлених завдань:

- виступи, презентації.

План семінару

№ з/п	Зміст роботи	Виконавець
1	Місце індивідуальних науково-дослідних завдань в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ECTS	Ст. в. Прасол Н. О.
2	Види індивідуальних науково-дослідних завдань з сучасної української мови	Доц. Марущак В. С.
3	З досвіду роботи (методичний супровід виконання індивідуальних науково-дослідних завдань)	Ст. в. Білюк О. Г.
4	Критерії оцінювання результатів виконання індивідуальних науково-дослідних завдань	Доц. Зубенко Т. В.

Додаток Р
Положення
про педагога-фасилітатора

1. Загальні положення

1.1 Педагог-фасилітатор у своїй діяльності керується законом України „Про вищу освіту”, наказами і розпорядження Міністерства освіти і науки України про організацію навчального процесу відповідно до вимог кредитно-трансферної системи навчання.

1.2 Фасилітаторський супровід полягає в організації навчання майбутніх учителів, яке базується на постійному порівняльному аналізі їх досягнень з інтересами і уподобаннями.

1.3 Виділяються два основних предмети фасилітаторської роботи викладача: супровід адаптації студентів до нових умов навчання; супровід процесу розробки та реалізації індивідуальні траєкторії розвитку.

1.4 Основними організаційно-керівними умовами участі педагога-фасилітатора у процесі професійної підготовки та його актуалізації для студентів є наявність двох складових – можливість освітнього вибору та необхідність засвоєння нового виду діяльності.

1.5 Педагог на посаду фасилітатора призначається розпорядженням керівника структурного підрозділу за поданням голови навчально-методичної комісії.

1.6 Роботу педагога-фасилітатора безпосередньо контролює замісник керівника з навчальної роботи.

2. Професійні вимоги до педагога-фасилітатора

2.1 Педагог-фасилітатор – викладач, який має успішний досвід організації самоосвітньої діяльності студентів.

2.2 Педагог-фасилітатор - це учасник навчального процесу, який характеризується:

- аналітичними здібностями;
- комунікативними здібностями;
- організаторськими здібностями;
- прогностичними здібностями.

3. Мета і завдання педагога-фасилітатора

3.1 Мета роботи фасилітатора - персональний супровід кожного студента в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

3.2 Завдання:

- надання допомоги студентам у пошуках можливостей для особистісного розвитку;
- орієнтування студентів стосовно способів самоосвітньої діяльності;
- створення умов для самоосвітньої діяльності студентів.

4. Організація діяльності педагога-фасилітатора

4.1 Складання індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання зі студентами відповідно до спеціальності.

4.2 Організація на основі плану індивідуальної та групової роботи.

4.3 Систематичний контроль за успішністю студентів та виконаннями ними індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання.

4.4 Систематичне відслідковування досягнень студентів в організації самоосвітньої діяльності.

4.5 Підведення підсумків виконання індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання та складання плану ліквідації пробілів та заборгованостей; знайомство з розкладом рейтингового та підсумкового контролю знань.

4.6 Надання звітності керівнику структурного підрозділу про результати фасилітаторському супроводу.

5. Технологія фасилітаторського супроводу

5.1 Технологія фасилітаторського супроводу включає в себе кілька етапів:

- визначення мети навчання;
- визначення готовності до самоосвітньої діяльності;
- розробка індивідуальної траєкторії розвитку – індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання;
- обговорення, аналіз, корекція індивідуальної траєкторії розвитку студента;
- корекція мети професійної підготовки, визначення термінів виконання навчальних, індивідуальних завдань.

5.2 Під час роботи з індивідуальним навчальним планом, індивідуальним графіком навчання перед фасилітатором ставляться наступні завдання:

- допомогти студенту визначити свої можливості;
- створити умови для усвідомленої самоосвітньої діяльності;
- допомогти студенту визначити порядок виконання індивідуальних завдань.

6. Обов'язки і права педагога-фасилітатора

6.1 До основних обов'язків педагога-фасилітатора належать:

- вияв освітніх потреб і запитів студентів;
- індивідуальне консультування студентів з питань самоосвітньої діяльності;

- впровадження технології індивідуалізації в процес професійної підготовки майбутніх учителів;
- надання допомоги студентам в пошуку та використанні інформаційних ресурсів для вирішення завдань, що виникають в ході професійної підготовки;
- навчання студентів складати індивідуальний навчальний план, індивідуальний графік навчання;
- організація розробки індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання;
- індивідуальне консультування з проблем складання індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання;
- контроль розробки індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання;
- підтримка самоосвітньої діяльності студентів, аналіз проблем і труднощів;
- індивідуальне консультування з проблем виконання індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання;
- організація рефлексії студентами їх діяльності з реалізації індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання;
- організаційна підтримка коректування індивідуального навчального плану, індивідуального графіка навчання.

6.2 Педагог-фасилітатор має право:

- систематично обмінюватися інформацією з адміністрацією, викладачами з питань, які входять до його компетенції і не принижують достоїнство особистості студента;
- брати участь в нарадах будь-якого рівня, на яких обговорюється діяльність групи або окремого студента;

- співпрацювати з викладачами з питань створення умов для розвитку готовності студента до самоосвітньої діяльності;
- відмовитися від фасилітаторського супроводу студента за наявності вагомих причин.

7. Відповідальність педагога-фасилітатора

Педагог-фасилітатор несе дисциплінарну відповідальність за неякісне та несвоєчасне виконання обов'язків та невикористання прав, передбачених положенням.

Додаток С
Індивідуальний графік навчання студента

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Індивідуальний графік навчання

студента групи _____

(П.І.Б. студента)

з _____ по _____

(вказати термін індивідуального графіку)

у зв'язку з _____

(зазначити причину)

	Назва дисципліни	ПІБ викладача	Вид семестрового контролю	Термін складання	Підпис викладача	Примітки

Завідувачі кафедр
Педагог-фасилітатор

Підписи П.І.Б
Підпис